

**A escrita em voz alta**

**Adriana Carvalho Aboim**

**Relatório de Estágio  
de Mestrado em Ensino do Português e das Línguas Clássicas  
no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**Outubro de 2015**

---

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português e das Línguas Clássicas no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Rui Zink e da Professora Doutora Maria do Rosário Laureano Santos, Professores Auxiliares da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

## Agradecimentos

Gostaria de agradecer aos meus professores orientadores do relatório da Prática de Ensino Supervisionada, o Professor Doutor Rui Zink e a Professora Doutora Maria do Rosário Laureano Santos, toda a disponibilidade que demonstraram, o incentivo e o apoio dados durante a redação deste relatório.

Do mesmo modo agradeço aos professores orientadores da Prática de Ensino Supervisionada, a Professora Maria do Carmo Soares e o Professor Mário Martins, a sua dedicação e a aprendizagem que me proporcionaram.

Gostaria também de deixar um agradecimento aos alunos do 9.º A e do 10.º D da Escola Secundária de Pedro Nunes e aos alunos do 11.º L da Escola Secundária de Camões com quem trabalhei ao longo deste ano, bem como às minhas colegas de estágio, Leonor, Tânia e Cláudia, pela cumplicidade, partilha e companheirismo.

À Sara Ludovico, ao Nuno Leitão e à Cecília Vaz, agradeço o apoio, a amizade, as conversas e a troca de ideias e ao Dinarte Branco e ao João Aboim, a disponibilidade e a participação nas atividades realizadas nas escolas, no âmbito do estágio.

Por fim, agradeço à Escola Cooperativa A Torre e a todos os seus professores pela inspiração e pelo entusiasmo e afeto que dedicam aos seus alunos.

# **A ESCRITA EM VOZ ALTA**

## **ADRIANA CARVALHO ABOIM**

### **RESUMO**

Este relatório resulta de uma experiência de Prática de Ensino Supervisionada, durante o ano letivo 2014/2015, das disciplinas de Português e Latim, ao 10.º e ao 11.º anos, respetivamente, na Escola Secundária de Pedro Nunes e na Escola Secundária de Camões, ambas situadas em Lisboa.

O tema central que orientou o período de estágio e, posteriormente, a reflexão aqui descrita, versou sobre a oralidade e a prática da leitura em voz alta em sala de aula, como componentes essenciais para uma melhor apropriação interpretativa, literária e linguística, por parte dos alunos, dos textos sugeridos pelos conteúdos programáticos e escolhidos pelos professores de cada disciplina. Com este propósito, procurou-se também tirar partido da anterior experiência pessoal e profissional na área do Teatro, para abordar, na prática, alguns dos conteúdos trabalhados, nomeadamente a expressão oral dos textos, no que respeita a questões relacionadas com a fluência, o tom, a dicção, a enunciação, o volume, a postura corporal, a confiança ou a desinibição.

No primeiro capítulo, começa por ser abordado, de um ponto de vista teórico, o papel da transmissão oral ao longo dos séculos, como base e fundamento da tradição literária e cultural da civilização europeia e a sua importância para a construção de uma identidade social do Homem, para o entendimento da língua e para a capacidade de leitura, de escrita, de receção e interpretação dos textos. No mesmo capítulo, num segundo momento, reflete-se sobre o modo como a prática da oralidade é relevante e reveladora dos textos em contexto escolar e de que forma a sua apropriação oral e física, por parte dos alunos, se torna essencial para a capacidade de entendimento e de interpretação desses mesmos textos. Esta prática contribuirá igualmente para a aquisição de competências literárias e linguísticas importantes no desenvolvimento da leitura e da escrita, da comunicação, da expressão, da interação e sociabilização entre pares e, finalmente, para o desenvolvimento da autonomia do aluno no seu próprio processo de aprendizagem.

No segundo capítulo, são descritas as aulas lecionadas durante o tempo de estágio em cada escola, bem como as reflexões e conclusões possíveis resultantes da experimentação dos objetivos e das intenções que aqui se propõem defender.

**PALAVRAS-CHAVE: Voz, Leitura, Oralidade, Interação, Apropriação, Autonomia**

# **WRITING OUT LOUD**

**ADRIANA CARVALHO ABOIM**

## **ABSTRAT**

This report is the result of a one year Supervised Teaching Experience of Portuguese language and Latin, throughout 2014/2015, to 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grades at Escola Secundária de Pedro Nunes and Escola Secundária de Camões in Lisbon.

The orality and the practice of reading out loud in a classroom as essential components for students to acquire a linguistic and literary interpretation of programmatic texts was the main theme of this experience period and the reflection here presented. The previous Theatre professional experience was used to explore in practice questions like fluency, tone, diction, enunciation, volume, physical posture, confidence and disinhibition on oral expression of texts.

In the first chapter we start by theoretically approach the importance of oral transmission throughout the centuries as the base and foundation of European literary and cultural tradition of our civilization and its role on the construction of Men's social identity, understanding of language, reading and writing capacity as well as text capture and interpretation. On a second part of this same chapter, the reflexion focus on the way the orality practice is relevant or revealing of literary texts in a scholar context. The aim is to explore the way students' oral and physical appropriation of literature becomes essential for their own understanding and interpretation of texts, as well as their acquisition of literary and linguistic skills essential for reading, writing, communication, expression, interaction and socialization among pairs plus the own student's relationship with its own learning process.

In a second and last chapter, the lectured classes on each school are fully described and possible considerations and conclusions extracted from the experimentations proposed.

**KEYWORDS: Voice, Reading, Orality, Interaction, Appropriation, Autonomy**

# Índice

Introdução	1
I. A palavra falada	7
1. A leitura em voz alta e a passagem de testemunho	7
2. O momento prático da aprendizagem	18
II. Prática de Ensino Supervisionada	27
1. Escola Secundária de Pedro Nunes – Estágio de Português	27
1.1. Descrição da escola e da turma	27
1.2. Descrição das aulas	30
1.2.1. Bloco de aulas 1 – Gil Vicente	30
1.2.2. Bloco de aulas 2 – Autorretrato	32
1.2.3. Bloco de aulas 3 – Poesia lírica de Camões	34
1.2.4. Bloco de aulas 4 – Poetas do século XX	38
2. Escola Secundária de Camões – Estágio de Latim	46
2.1. Descrição da escola e da turma	46
2.2. Descrição das aulas	48
2.2.1. Bloco de aulas 1 – <i>Otium: Ludi circenses et ludi scaenici</i>	49
2.2.2. Bloco de aulas 2 – A romanização da Hispânia: <i>Strategemata</i>	54
2.2.3. Atividade: <i>Declamationes</i>	57
Conclusão	61
Referências bibliográficas	65
Anexos	71
Anexo 1 – Planificação de duas aulas (9.º A)	i
Anexo 2 – <i>PowerPoint</i> : Tipos de cómico (9.º A)	v
Anexo 3 – <i>PowerPoint</i> : Autorretrato (10.º D)	vii
Anexo 4 – Ficha de trabalho: Autorretrato (10.º D)	ix
Anexo 5 – Amostra de trabalhos de alunos (10.º D)	xi

Anexo 6 – Planificação de seis aulas (10.º D)	xiii
Anexo 7 – Ficha de trabalho: Modo conjuntivo (10.º D)	xix
Anexo 8 – Grelha de avaliação da expressão oral (10.º D)	xxi
Anexo 9 – Ficha de autocorreção (10.º D)	xxii
Anexo 10 – Amostra de trabalhos de alunos (10.º D)	xxiii
Anexo 11 – <i>PowerPoint</i> : Poetas do século XX (10.º D)	xxiv
Anexo 12 – Exercício de leitura (10.º D)	xxv
Anexo 13 – Ficha de trabalho: «Cântico negro» (10.º D)	xxvi
Anexo 14 – Grelha de avaliação da expressão escrita (10.º D)	xxviii
Anexo 15 – <i>PowerPoint</i> : Poetas do século XX (10.º D)	xxix
Anexo 16 – Ficha informativa: <i>Haiku</i> (10.º D)	xxx
Anexo 17 – Teste de avaliação (10.º D)	xxxii
Anexo 18 – Programa da leitura de poemas (10.º D)	xxxv
Anexo 19 – Cartaz da leitura de poemas (10.º D)	xxxvi
Anexo 20 – Amostra de trabalhos realizados pelos alunos (10.º D)	xxxvii
Anexo 21 – Proposta de intertextualidade (11.º L)	xxxix
Anexo 22 – Planificação de duas aulas (11.º L)	xl
Anexo 23 – <i>PowerPoint</i> : <i>Ludi circenses et ludi scaenici</i> (11.º L)	xliii
Anexo 24 – Ficha de trabalho: <i>Ludi circenses</i> (11.º L)	xlviii
Anexo 25 – Ficha de vocabulário (11.º L)	l
Anexo 26 – Ficha de trabalho: <i>A Comédia da Marmita</i> (11.º L)	li
Anexo 27 – Ficha de trabalho: Complemento circunstancial de origem (11.º L)	liii
Anexo 28 – Ficha informativa: Interjeições (11.º L)	liv
Anexo 29 – Ficha de leitura: <i>A Comédia da Marmita</i> (11.º L)	lv
Anexo 30 – <i>PowerPoint</i> : <i>Strategemata</i> (11.º L)	lvi
Anexo 31 – Ficha de leitura: <i>Strategemata</i> (11.º L)	lviii
Anexo 32 – Cartaz da leitura encenada (11.º L)	lix

## Introdução

Em contexto educacional, ou mesmo em circuito familiar, várias vezes nos deparamos com a expressão «ler em voz alta», como se ler um texto, uma história ou um poema em voz alta acrescentasse algo a quem ouve (alguém que lê a partir de outra voz) e, do mesmo modo, obrigasse quem lê a olhar de outra maneira para o texto que irá reproduzir. Necessariamente, o leitor, antes silencioso, a partir do momento em que empresta a sua voz ao texto escolhido, começa a criar uma relação diferente com o texto, com o que este lhe transmite e com aquilo que escolhe ou consegue manifestar (através da fala) da sua leitura silenciosa. Passa a existir, desde logo, nesta iniciativa, ou neste movimento, uma apropriação do texto por parte do leitor que o obriga a uma escolha, criando uma maior ou menor identificação com o texto apresentado. Quem lê em voz alta pode simplesmente reproduzir as palavras que o texto lhe oferece, ou pode, conforme sugere Antonin Artaud referindo-se à linguagem falada:

(...) utilizá-la duma maneira nova, excepcional e inusitada, revelar a possibilidade que essa linguagem possui de causar um choque físico; (...) dividi-la e distribuí-la no espaço activamente; (...) utilizar as entoações de maneira absolutamente concreta, devolvendo-lhes o seu poder (...) de realmente manifestar qualquer coisa. (Artaud, n/d, p. 69)

O texto lido em voz alta implica uma passagem de testemunho, implica o assumir de uma voz, uma segunda voz que passa a participar, a fazer parte (de forma responsável, porque testemunhada) do texto original.

O trabalho aqui apresentado reflete, justamente, de que forma a prática e a motivação para a leitura em voz alta na sala de aula e o livre exercício da expressão oral (através do diálogo e da interação professor/aluno, na interpretação de textos, em debates ou através de histórias contadas de memória) podem contribuir para uma melhor apropriação e entendimento, por parte dos alunos, dos textos propostos pelo professor e pelos programas de cada disciplina e funcionar como motivação para a escrita e para a apresentação dos seus próprios textos. Entende-se que esta solicitação dos alunos para a prática da oralidade na sala de aula, promovendo uma relação intersubjetiva de comunicação, poderá auxiliar no desenvolvimento de uma capacidade estética e de uma capacidade comunicativa, no desenvolvimento do gosto pela língua e



pela literatura, na compreensão dos conteúdos gramaticais e na aquisição e desenvolvimento de competências de leitura e de escrita.

Este relatório resulta, assim, da experiência tida ao longo de um ano letivo de Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária de Pedro Nunes, onde se assistiu e lecionou aulas de Português a turmas de 9.º e 10.º anos, e na Escola Secundária de Camões, onde, paralelamente, se assistiu e se lecionou aulas de Latim a uma turma de 11.º ano. As turmas de Português eram compostas por uma média de trinta alunos e a turma de Latim apenas por nove alunos. Para além das aulas lecionadas foram realizadas atividades em contextos extra-aula, que também incidiram no tema que aqui se propõe expôr.

O facto de este trabalho se desenvolver essencialmente num plano que visa a realização prática, faz com que o relatório aqui apresentado esteja dividido em duas partes, dois capítulos, que podem funcionar autonomamente, mas que, necessariamente, se complementam. O primeiro capítulo, «A palavra falada», por sua vez, divide-se em dois momentos: no primeiro, «A leitura em voz alta e a passagem de testemunho», é elaborada uma breve perspetiva teórica sobre as relações da oralidade com a prática literária, salientando-se a importância da transmissão oral na construção de uma identidade social e cultural do Homem, não só nas sociedades orais (arcaicas), mas também nas sociedades que se organizam a partir da escrita; no segundo, «O momento prático da aprendizagem», é proposta uma abordagem teórica que incide sobre o contexto educativo de escola, nomeadamente sobre os usos da oralidade, da leitura em voz alta e da apropriação textual na sala de aula, onde é feito um levantamento das questões teóricas sobre as quais me proponho refletir e posicionar.

No segundo capítulo, «Prática de Ensino Supervisionada», é descrito o meu percurso enquanto professora estagiária nas escolas que integrei e respetivas reflexões. Só a partir deste percurso experienciado se tornou possível entender e pôr em prática as ideias defendidas, sobretudo pelo constante desafio proporcionado pelo inesperado e surpreendente quotidiano (real) de cada escola.

Enquanto docente estagiária, procurei sobretudo observar atentamente cada turma, perceber aquilo que os alunos me poderiam comunicar, experimentar ouvi-los no que tinham para dizer, nas suas vontades e contestações. Seria importante estabelecer, antes de tudo, uma relação pedagógica de proximidade humana, equilibrando o meu

papel de autoridade enquanto docente, com o protagonismo de cada grupo e de cada indivíduo, dentro de cada turma. Escutar, dar voz e motivar para a comunicação oral em sala de aula, permitir que cada aluno transformasse em fala o seu pensamento, motivá-lo e ajudá-lo a organizar, a clarificar e a autocorrigir a sua expressão oral e linguística, foram preocupações primordiais e uma constante que se procurou manter ao longo de toda a prática:

Falar é a forma mais directa de exprimir o pensamento. Mais, é a expressão oral da própria organização mental. (...) Ajudar o aluno a organizar a sua fala, com clareza e pertinência, com hierarquização de conteúdos e correção na construção frásica, é uma forma de o ajudar a pensar e a consciencializar-se do seu próprio pensamento. Analisar com ele a adequação das suas produções às intenções comunicativas é fornecer-lhe meios de se auto avaliar na sua interacção social e de corrigir, se necessário, as suas próprias realizações. Tudo isto estimulará o aluno, inclusivamente, a comunicar oralmente. (Reis & Adragão, 1992, p.39)

Neste sentido, terá sido importante promover a prática da leitura em voz alta dos textos propostos em cada aula (seguidos por reflexões em forma de debate, suscitadas pela leitura dos mesmos) e dos próprios textos criados pelos alunos, não só para desenvolver a entoação, a dicção ou a projecção, mas para que cada aluno, através das palavras de outrem e das suas próprias palavras, conseguisse comunicar com a “plateia”, neste caso o resto da turma, que se projetava enquanto espectador de cada apresentação. Permitir, através da voz de cada um, uma nova descoberta de sentido para o texto, partilhar a língua e a literatura, num momento comum, para que deste modo se criasse uma memória afetiva do texto, porque experimentada física e sensorialmente (sem porém se descurarem os momentos de uma prática de leitura silenciosa, bastante importante, também, na percepção literária e linguística).

A maior parte das aulas lecionadas incidiram sobre conteúdos correspondentes aos modos dramático e lírico. O modo dramático, cuja intenção comporta já uma predisposição para ser lido e dito em voz alta, vai também ao encontro do percurso académico que tenho vindo a fazer, nomeadamente: uma licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (variante Estudos Portugueses), um bacharelato em Formação de Atores, uma pós-graduação em Estudos de Teatro e um mestrado em Teatro e Encenação. A isto junta-se a experiência profissional em torno da prática teatral enquanto atriz, encenadora e professora de teatro de crianças de 1º ciclo e 2º ciclo, adolescentes e jovens universitários. Ao longo do ano letivo, procurei, deste modo, conjugar esta experiência pessoal com a prática de ensino do Português e do Latim nos níveis básico e secundário;

aliar o trabalho oral exercitado nas aulas de Teatro ou de Expressão Dramática à prática de leitura em voz alta, tanto de textos dramáticos como de outros de diferentes géneros literários (de autor ou da autoria dos alunos), para abordar questões de interpretação, intenção, projeção ou dicção e também questões gramaticais e linguísticas no que respeita à pontuação, ritmo, construção sintática, tipos de frase ou de discurso. A intenção foi também perceber em que ponto as duas áreas se podiam interligar, não só nos conteúdos programáticos (tanto na disciplina de Português como na de Latim são abordados temas teatrais e textos dramáticos), mas, sobretudo, na prática pedagógica em sala de aula, no que se refere, principalmente, à componente da expressão oral. É a partir desta prática que pode passar a existir um aluno-*ator*, na medida em que pratica o *ato* da fala ou da leitura perante uma plateia, sendo o intermediário entre o texto do autor e o seu recetor.

O modo lírico surgiu também como um importante conteúdo para ser trabalhado ao nível da oralidade. Como será descrito na segunda parte, um grande bloco de aulas de Português lecionadas ao 10.º ano incidiu sobre o conteúdo «Poetas do século XX», relativo à sequência de ensino-aprendizagem n.º 3 do programa de Português em vigor. Com o mesmo intuito, nas atividades extracurriculares propostas nas duas escolas, foram realizadas duas leituras encenadas de poemas, uma interpretada pelos alunos e outra por um ator convidado. A poesia surgirá, porventura, como um dos modos literários por excelência para ser dito, como sugere Sophia de Mello Breyner (referindo-se à seleção de poemas lusófonos que escolhe para crianças e adolescentes):

Espero que estes poemas sejam lidos em voz alta, pois a poesia é oralidade. Toda a sua construção, as suas rimas, os jogos de sons, a melopeia, a síntese, a repetição, o ritmo, o número, se destinam à dicção oral. A poesia é a continuação da tradição oral. E é mestra da fala: quem, ao dizer um poema, salta uma sílaba, tropeça, como quem ao subir uma escada falha um degrau.

Por isso, para que a leitura em voz alta se entenda e seja bela, é necessário que a dicção seja clara, nítida, bem silabada e ritmada. As diferenças de sotaque não criam problema algum, pois cada sotaque tem a sua beleza própria.

E é importante aprender o poema de cor, pois o poema decorado fica connosco e vai-nos revelando melhor, sempre que o repetimos, o seu sentido e a beleza da sua linguagem e da sua construção. (Andresen, 1991, p.186)

A forma como se lê um poema não será a mesma como se lê uma declaração, uma crónica, ou um texto dramático. É uma descoberta pessoal que se torna sonora, pois ultrapassa a perceção que se retira de uma leitura silenciosa, permite uma descoberta vivida e experimentada das possibilidades criadas pela língua e pela literatura,

promovendo uma aprendizagem mais lúdica e participativa e uma memória física que possivelmente auxiliará o aluno no entendimento e no aperfeiçoamento das competências exigidas. Ler um texto em voz alta será também incorporá-lo e, assim, entendê-lo:

O corpo do texto só pode ser conhecido e apreciado em todo o seu esplendor, em todos os seus segredos, mistérios e fascínios, se for literalmente incorporado pelo leitor, se o leitor dele amorosamente se apoderar pela leitura em voz alta. Dizer um poema é uma forma soberana de entender um poema. (Aguiar e Silva, 1998, p.31)

Este será o ponto fulcral sobre o qual se fez incidir a experiência de prática de ensino e que se irá refletir nas próximas páginas, procurando sobretudo contribuir para o entendimento e para a motivação dos alunos na construção de uma consciência mais ampla e profunda das línguas clássicas e materna.



# I. A palavra falada

## 1. A leitura em voz alta e a passagem de testemunho

Respondendo-lhe assim falou o astucioso Ulisses: Alcínoo poderoso, excelente entre todos os povos, na verdade é coisa bela ouvirmos um aedo como este, cuja voz se assemelha à dos deuses.

Pois afirmo que não há na vida finalidade mais bela do que quando a alegria domina todo um povo, e os convivas no palácio ouvem o aedo sentados em filas.

Homero, *Odisseia*, Canto IX

Na *Odisseia* de Homero, Demódoco é o aedo cego que canta na corte de Alcínoo, durante o banquete, para entreter os convivas; narra os feitos da guerra de Troia e canta o amor entre Ares e Afrodite. É depois de o escutar, a contar a vitória dos aqueus sobre os troianos, durante o canto VIII, que Ulisses chora copiosamente e revela quem é e qual a sua história.

Os aedos ou poetas-cantores, cujo repertório era composto por lendas e tradições populares, decoravam poemas, contos e narrativas e viajavam pela Grécia Antiga, cantando ao som de cítaras e liras. O modo como eram transmitidos estes textos orais não só entretinha e emocionava o público, que ouvia e recebia as informações dadas, mas também permitia que um espólio cultural, histórico e humano fosse partilhado, entendido e interpretado pelos povos que depois o difundiam de geração em geração.

Até se fixar o texto escrito na época alexandrina, esta era a forma como a língua, a literatura e a cultura eram transmitidas. Os próprios poemas homéricos começaram por ser contados oralmente, fixando-se facilmente na memória através dos aspetos formais, retóricos e fonéticos que apresentavam. A recitação oral dos mesmos é que permitiu a sua transcrição para o escrito:

(...) toda a inscrição só se pode fazer, na realidade (sobretudo se se trata de poemas), desde que se diga o texto. Assim, toda a transcrição do oral para o escrito deve harmonizar-se com a voz alta, quer ela seja interiorizada, do escriba transcritor.

No entanto, a escrita nestes primórdios, na Grécia, não parece, como os escritos de hoje, ter como função constituir uma língua específica. A escrita (como a poesia nas épocas arcaicas) é uma memória; ela conserva a oralidade, preserva a faculdade que toda a leitura em voz alta tem de voltar a dar vida e fôlego a uma palavra sem uso e que parece morta. (Jean, 2011, p. 28)

A leitura silenciosa foi, desde a Antiguidade, um privilégio das pessoas instruídas, que tinham acesso aos suportes onde estariam inscritos os signos gráficos (couro, papiro, pergaminho, papel e outros). Antes da invenção da imprensa todos os textos eram manuscritos, normalmente por monges copistas, o que implicava um processo moroso e conferia aos documentos um caráter valioso. A mensagem presente nos textos só chegava às pessoas a partir da leitura em voz alta. Os textos eram memorizados e repetidos e só assim poderiam ser compreendidos. A audição e a vocalização dos textos conferiam sentido aos mesmos. Para isso, o papel do leitor, ou recitador, tornava-se muito importante; desde a Grécia Antiga, o leitor, função muitas vezes atribuída a um escravo especializado denominado «anagnosta», deveria compreender e fazer compreender aquilo que lia, apreendendo o sentido das palavras, mas também as articulações das frases, dos vocábulos e dos sintagmas, assim como o ritmo e as pausas impressas pela vocalização do texto:

(...) até à normalização da separação das palavras entre si e da pontuação (ainda relativamente aleatória nos nossos dias!), a leitura em voz alta foi a única forma de decifração, portanto de leitura organizada de um texto, mas também para apreender, nos dias de hoje, as estruturas e a “respiração” dos textos não pontuados, frequentes na literatura contemporânea. (Jean, 2011, p. 28)

A partir da Idade Média, tal como na antiga civilização romana, a leitura em voz alta e as declamações, ou leitura públicas, tinham lugar muitas vezes durante as refeições ou acompanhando banquetes:

Nas cortes, e, por vezes, também nas casas modestas, os livros eram lidos em voz alta para a família e amigos, com o duplo objetivo de instruir e de distrair. Ouvir ler ao jantar não se destinava a distrair a atenção da comida saboreada; pelo contrário, a intenção era intensificar o prazer através de um entretenimento imaginativo (...). (Manguel, 1998, p. 128)

Declamar, contar histórias ou discorrer sobre temas lançados pelos convivas foi, desde a Antiguidade, um ato comum e prazeroso que completava os momentos festivos e contribuía para a proliferação do saber, para a instrução e para a socialização entre as pessoas. Antigos prosadores e poetas romanos, como Petrónio, referem isso nas suas obras, tal como se pode ver em alguns excertos de *O Satíricon*, na descrição do banquete de Trimalquião: «– Tornemo-nos, portanto, é melhor, tão alegres como ao princípio e vejamos os homeristas. Um grupo de declamadores entrou imediatamente e os seus

escudos feridos pelas lanças retiniram» (Petrônio, 2000, p. 61), ou «Ficámos mergulhados no espanto, acreditámos em todas essas histórias (...), quando Trimalquião perguntou: – E tu, Plomacus, não contas nada? Não nos queres dar esse prazer? Antigamente eras mais divertido, sabias belas cenas de comédia e também canções» (Petrônio, 2000, p. 66).

Alguns autores gregos teriam já mencionado estas práticas, tal como Platão, em *O Banquete*, ao sugerir que a escrita da sua obra sobre o elogio do amor surgira num banquete entre amigos e na dissertação feita por cada conviva, após a ceia, sobre a divindade Eros:

– Limitemo-nos hoje a conversar (...). O tema é mais que suficiente para alimentar a conversa. Seria até curioso que cada um de nós, da esquerda para a direita, fizesse a apologia de Eros o melhor que fosse possível. (...) Esta proposta provocou o mais vivo interesse, e o entusiasmo de Sócrates foi unanimemente compartilhado. (...) Não me é possível narrar-vos, palavra por palavra, o que cada um disse. (...) Só vos referirei, portanto, aquilo que em cada um dos discursos me pareceu mais digno de memória. (Platão, 1924, pp. 28-29)

Conforme nos esclarece Pierre Grimal (1988, p. 237), na Roma Antiga, além das declamações, da prática da oratória, dos discursos filosóficos, dos exercícios de retórica e das representações teatrais, passou a existir também, na época de Augusto, a moda das leituras públicas (*recitationes*). Nestas, tornara-se um hábito os escritores apresentarem a sua obra em público, imediatamente após a sua escrita, numa espécie de “primeira audição”. Os próprios escritores, após a leitura, solicitavam a crítica aos ouvintes e aos conhecedores que, nas salas de declamação, discutiam os problemas literários. Muitas das obras escritas nesta altura seriam inclusivamente pensadas em função da sua leitura pública, procurando os escritores criar, nos seus textos, efeitos semelhantes à arte oratória para assim agradarem aos ouvintes.

Ao longo de séculos, nas sociedades arcaicas e agrícolas, poemas, ditos, cantares, lendas ou histórias foram sendo transmitidos oralmente entre as várias gerações, que, desta forma, os mantiveram vivos ao longo dos tempos. No trabalho do campo, nas festas populares, em casa, em família, em locais de convívio, passava-se o tempo partilhando e ouvindo histórias, narrativas e cantares que contribuía para a cultura em geral, para aquisição de vocabulário e para o saber das gerações vindouras. Estes textos originaram, posteriormente, recolhas e adaptações escritas e influenciaram novos textos inspirados



nos temas transmitidos, definindo os diferentes valores históricos e culturais provenientes de cada povo.

A memorização dos textos e a forma como estes eram apreendidos (em relações de partilha e afetividade) permitiram que se criasse uma espécie de biblioteca humana, o que fez com que os textos nunca se perdessem, acentuando um sentimento de pertença individual e coletiva. Através da sua interiorização, do *saber de cor* (do latim *cor, cordis* – coração: *saber de coração*), possibilitou-se a sua eterna retransmissão:

Aprender de cor é, em primeiro lugar, colaborar com o texto de uma maneira totalmente única. O que aprendemos de cor muda em nós e nós mudamos com isso, durante toda a nossa vida. Em segundo lugar, ninguém nos pode tirar isso. No meio dos porcos que governam o nosso mundo, a polícia secreta, a brutalidade dos costumes, a censura – e também temos isso na nossa casa sobre todas as formas -, o que sabemos de cor pertence-nos. É uma das grandes possibilidades de liberdade, de resistência. (...) E o de cor quer dizer: eu participo na génese, na transmissão do poema, tenho o poema em mim. (...) Creio profundamente que quando abandonamos a aprendizagem de cor (...) se negligenciarmos a memória, se não a mantivermos à maneira do atleta que exercita os seus músculos, então ela definha. Hoje, a nossa escolaridade é de amnésia planificada. (Steiner, 2004, pp. 45-46)

Este aprender de cor pode acontecer através da escuta repetitiva (tal como as crianças fixam uma história) ou pela leitura silenciosa e individual. Mas, ao fixar as palavras, ou pelo menos procurando criar disponibilidade para tal, estas podem ser reproduzidas oralmente e continuamente, o que proporciona um entendimento mais completo do seu significado e uma aquisição lexical mais vasta, contribuindo para a “bagagem” interior de cada um e para a possibilidade de a usar e de a relacionar com o mundo quando necessário. Por isso, géneros como o drama ou a poesia estão no início da civilização e cultura europeias, pelos seus conteúdos e aspetos formais, revelam-se de fácil fixação e transmissão, definindo-se como as formas literárias da oralidade, da eloquência e da comunicação por excelência. Nos textos poéticos e dramáticos, o discurso parece ser enaltecido quando incorporado e reproduzido pela voz humana, pelas subtilidades da enunciação, revelando a capacidade de persuadir, tal como no discurso oratório, mas também de suscitar emoção:

(...) o teatro é, por assim dizer, a quinta-essência da eloquência – ao mesmo tempo que é uma eloquência dúplice: apela a uma retórica interna de persuasão, relativamente ao destinatário explícito (entre as personagens), e a uma retórica externa de emoção relativamente ao destinatário implícito (quer dizer, o público). (Rykner, 2004, p. 88)

Após o século XV e com a invenção da imprensa, o acesso aos textos escritos torna-se muito mais generalizado e as transformações históricas começam a provocar uma mudança no papel do leitor. No entanto, as elevadas taxas de analfabetismo não permitem um acesso fácil a uma leitura individual e silenciosa e, por isso, continuam a existir intermediários que permitem o acesso da maioria ao universo restrito do texto escrito. É a partir do século XVIII, com o Iluminismo, tutelado por pensadores como Kant, defensores de um pensamento individual e de um uso da razão independente da direção de outrem, que se começa a assistir a uma defesa da leitura silenciosa. Contudo, esta prática não é ainda totalmente aceite, contestando-se este tipo de leitura como entrave a uma compreensão “profunda” dos textos:

(...) desde o século XVII, já é possível distinguir nos registos históricos duas maneiras de ler. Uma em voz alta: lenta, profundamente compreendida, partilhada. É o modelo de leitura, aquela que se deve ensinar. A outra: muda, ávida, individual, é uma leitura superficial. (Bajard citado por Belo, 2005, p. 14)

Já durante a segunda metade do século XX, começa a valorizar-se a leitura silenciosa em detrimento da leitura em voz alta, que começa a ser posta em segundo plano, sobretudo devido aos moldes tradicionais em que era praticada na escola (seguindo regras fixas e repetitivas, recorrendo constantemente à leitura de excertos e textos sempre iguais), até desaparecer quase por completo das práticas pedagógicas:

(...) na década de 70 (...) começa-se a defender que ler é compreender e que a emissão sonora do texto não é necessária, podendo mesmo constituir um obstáculo à compreensão. Esta perspectiva integra-se nos modelos descendentes de leitura, segundo os quais se dá grande importância a uma apreensão global das formas escritas, privilegiando-se os conhecimentos sintáticos e semânticos em detrimento dos fonológicos. (Belo, 2005, p. 14)

Contudo, é ainda e também durante o século XX que se volta a questionar esta distinção entre leitura silenciosa e leitura em voz alta e o facto de uma ter de existir em detrimento da outra, enquanto práticas pedagógicas. A ideia seria antes que, de forma eclética, se pudessem propor aos alunos atividades de natureza diversa e que as duas modalidades de leitura pudessem conviver alternadamente.

A leitura em voz alta, exigindo a ativação de um mecanismo físico e cerebral para a produção da fala, requer um procedimento mais demorado, ao contrário da leitura

silenciosa, individual, cujo processo requer somente a associação das palavras ou dos sintagmas ao significado respetivo. No entanto, uma leitura poderá complementar a outra, sobretudo no que diz respeito à função comunicativa; se na leitura silenciosa o aluno, livre da preocupação de transmitir as palavras em voz alta, fica mais centrado no sentido do texto, por outro lado, na leitura em voz alta, poderá imprimir dinâmica a esse mesmo texto, entendendo-o e transmitindo-o de uma outra forma:

(...) a técnica da leitura em voz alta parte dos signos linguísticos – estáticos – mas ganha vida, através dos signos acústicos – dinâmicos. Estes últimos, com inflexões, pausas, suspiros, timbre e musicalidade da voz, influenciados por uma determinada compreensão, condicionam o texto linguístico, dando origem a um novo texto. (Belo, 2005, p. 17)

Georges Jean (2011) menciona mesmo a expressão «estilo verbal», emprestada do linguista Yvan Fonagy (1989), quando se refere à mensagem secundária que é revelada pelo texto a partir da voz do leitor, da sua «voz viva», que vem modificar ou transformar a mensagem puramente linguística:

(...) esta mensagem secundária não deve ser entendida como uma mensagem de menor importância estrutural, semântica emotiva e conceptual, já que a voz viva reinventa o texto (...). E toda uma parte dos problemas colocados pela leitura em voz alta consiste, para o leitor, em saber exatamente, em função do próprio texto, das circunstâncias, do auditório, das funções factuais do local da leitura, objectivos etc, como fazer entender o texto, apenas o texto, modulando esta segunda mensagem da voz viva, a fim de estar, em primeiro lugar, ao serviço do texto e não do leitor ou de finalidades estranhas ao próprio texto. (Jean, 2011, p. 79)

Não deixa de ser interessante constatar que, hoje em dia, a noção de leitura é, normalmente, associada a uma prática silenciosa, mas foi, ao longo da história da civilização europeia, uma prática relacionada, sobretudo, com a oralidade. Para isso necessita não só do escritor, do texto e do leitor, mas também de um quarto elemento, a pessoa que escuta; elemento este que incita, por sua vez, a pessoa que lê a assumir uma posição, uma intenção, uma interpretação perante o lido, a revelar com a sua voz o entendimento do texto e, desde logo, a agir sobre ele: «a sua tarefa não é puramente mecânica: uma boa leitura não se limita a oralizar o texto; é além disso, interpretação, recriação do pensamento e dos sentimentos do emissor principal» (Barrios citado por Belo, 2005, p. 16). Deste modo, a leitura em voz alta adota uma função social e de contributo para o desenvolvimento da oralidade, «uma vez que foi através da leitura em

voz alta que a língua falada oral pôde inscrever-se, distinguindo estas unidades que são as palavras na continuidade e as modulações de entoação da sua enunciação» (Jean, 2011, p. 43).

Existe assim, na prática da oralidade (composta pela possibilidade de expressão livre dos alunos e pela valorização do seu pensamento) e na leitura em voz alta, um compromisso com o outro e com os textos ditos e lidos que permite que se estabeleça um elo entre aquilo que é estipulado pelo saber oficial e pelo saber cultural e social adquirido por cada um. Para que se entendam os textos dados e sugeridos nas escolas, é necessário que exista uma identificação dos alunos com os mesmos, seja por uma cultura já adquirida, seja por uma ligação afetiva e de partilha com o que é sugerido e recriado:

(...) tenho percebido que o não entendimento do texto do ensino oficial se dá pela profunda separação de imaginários que existe: o familiar da sociedade civil, com a profunda emotividade (...), e o concorrencial que a ciência da economia tem introduzido no pensamento de cada um. (Iturra, 1997, p. 122)

Esta partilha, esta troca, esta disponibilidade para a exposição perante o outro que a oralidade promove, permite que se crie desde cedo uma relação de camaradagem e de respeito pelo *ser* em detrimento do *ter* e, assim, uma aprendizagem e um envolvimento com o saber que ultrapassam uma função meramente utilitarista e desinteressada:

Poder-se-ia dizer até que não há afectividade, bem como concorrência, isto é, a procura de ser mais diligente que camarada, mais cumpridor que leal. Estou, quase de propósito, a pôr palavras que caracterizam formas diferentes de ser, porque é uma perda para todos a passagem da relação pessoal à relação institucional. (Iturra, 1997, p. 124)

Uma implicação nos textos e uma participação sonora e corporal, promove também o afastamento de uma enraizada inibição social e cultural, muitas vezes incutida pela escola (talvez de forma inconsciente e que não se pode confundir com falta de respeito ou de educação) que não promove nos alunos o desenvolvimento das suas capacidades críticas e pensantes, a sua autonomia e a responsabilidade pelas suas ações ou decisões:

(...) o que primeiro se ensina é o valor dos seres humanos, como entidades sensíveis, estéticas e pensantes em assuntos que dizem respeito à situação de todos eles dentro do social (...). Enquanto o valor central para a sociedade civil, ensinado nos textos oficiais, é o do capital económico, para o grupo social que forma a mente cultural é o da capacidade de colaborar de acordo com o entendimento, onde o corpo tem uma importância central e é respeitado por causa disso. (Iturra, 1997, pp. 126-128)

Na disciplina de Português, assim como na de Latim, a importância de entender os textos de uma forma prazerosa e afetiva torna-se essencial para que possam ser interpretados e entendidos literária e linguisticamente. A forma como podemos entender um texto e revelá-lo perante os outros é também a forma como nos revelamos a nós próprios e o que interpretamos do texto tornar-se-á, também, aquilo que o texto nos permite revelar acerca de nós. Esta é a abertura que os textos podem e devem permitir aos alunos: uma aquisição de novos conhecimentos literários, culturais e linguísticos e uma passagem para uma contínua reinterpretação do que é sugerido a partir das formas literárias. A prática oral, mais direta e intuitiva, seja através da leitura expressiva em voz alta, seja através da interpretação ou do debate das ideias sugeridas por cada texto, permite que essa abertura se alargue e promova novas visões sobre os textos, num exercício de discussão ativa com os outros, de desenvolvimento da capacidade argumentativa e da capacidade de decisão perante o que se quer ou não revelar. A oralidade contribui ainda para o desenvolvimento de uma maior aptidão linguística e comunicativa e para a construção de um pensamento sobre a matéria dada, que não se resume a uma única ideia, mas que se abre a várias interpretações que acrescentam e definem saberes e identidades:

O primeiro objetivo da educação consiste em tornar-nos conscientes da realidade dos nossos semelhantes. (...) Para tanto é necessário que os consideremos sujeitos e não meros objectos; protagonistas da sua vida e não meros comparsas vazios da nossa. (...) A realidade dos nossos semelhantes implica que sejamos todos protagonistas de um mesmo conto: contam para nós, contam-nos coisas e com a sua audição tornam significativo o conto que, também nós próprios, vamos contando... Ninguém é sujeito na solidão e no isolamento; é sempre entre sujeitos que cada um de nós é sujeito: o sentido da vida humana não é um monólogo, mas tem origem no comércio do sentido, de uma polifonia coral. Antes de mais nada, a educação é a revelação dos outros, da condição humana, sob a forma de um concerto de cumplicidades irremediáveis. (Savater, 2006, pp. 90-91)

Por seu lado, ao contrário do discurso livre, a leitura em voz alta de um texto invoca a experiência literária e esta comporta, necessariamente, em si mesma, a experiência da linguagem, a experiência da língua. Do mesmo modo, o trabalho sobre essa linguagem pode contribuir para a fruição e para o trabalho sobre a experiência

literária. Os dois termos, «língua» e «literatura», tal como salienta Fernanda Fonseca (2002, p. 37), devem funcionar, maioritariamente, numa «relação englobante» e não apreendidos intercaladamente, ou “cada um à vez”. A capacidade de entendimento da língua parte de uma relação dialética com a própria língua, que ganha sentido dentro de si mesma e dentro das potencialidades e competências que podem advir desta exploração. O contacto com o texto literário e a sua leitura em voz alta podem contribuir para tal, olhando para o texto não somente de um ponto de vista utilitário «como modelo de boa linguagem e como suporte de exercícios gramaticais» (Fonseca, 2002, p. 38), mas, essencialmente, como possibilidade criativa, onde reside uma pluralidade semântica que ultrapassa a comunicação e interação verbais quotidianas e reais:

Que é texto? É uma determinada prática significativa que se isenta das condições normais de comunicação e significação e institui um espaço específico onde se redistribui a ordem da língua e se produz uma determinada *significância*.

A *significância* é, num primeiro momento, a recusa de uma significação única; é o que faz do texto, não um produto, mas uma produção; é o que mantém o texto num estatuto de enunciação, e rejeita que ele se converta num enunciado; é o que impede o texto de se transformar em estrutura, e exige que ele seja entendido como estruturação. (Coelho in Barthes, 1997, p. 23)

Não faz sentido, desta forma, que o texto literário seja dado ou referido, nas aulas de língua materna, como um elemento estático ou exemplar, que feche a visão de uma possibilidade linguística alargada, como algo imutável que não permita ver para além do que lhe foi atribuído ou definido exteriormente, ou seja, *de fora para dentro*. O texto literário, pelo que comporta em si mesmo e pelas possibilidades que convoca, poderá antes ser visto e dinamizado *de dentro para fora*, a partir do seu próprio discurso, da sua própria linguagem, daquilo que comporta para além do que se sabe à partida sobre este, podendo ser um lugar de «plenitude funcional da língua» (Fonseca, 2002, p. 39).

A verdadeira função do texto resultará da possibilidade da sua real fruição, como lugar criativo e campo de experimentação das possibilidades linguísticas e de significação da língua. O texto literário, entendido como um campo em aberto, que não se esgota num sentido unidirecional, mas que sugere um recomeçar, que não se esgota na finitude da obra, mas que se mantém num constante processo de construção e descoberta. A proposta da sua transmissão oral, por parte do aluno, perante a turma, permite um encontro com os outros através das possibilidades que o texto faz descobrir, tal como Grotowsky sugeria para a representação teatral:

(...) o texto do autor é uma espécie de bisturi que nos possibilita uma abertura, uma autotranscendência, ou seja, encontrar o que está escondido dentro de nós e realizar o ato de encontrar os outros: em outras palavras, transcender a nossa solidão. (Grotowsky, 1992, p. 49).

A própria percepção do funcionamento da língua poderá, também, ser intensificada com a leitura expressiva feita a partir do contacto com os textos literários: «as obras literárias convidam-nos à liberdade de interpretação porque nos propõem um discurso a partir dos inúmeros planos de leitura e nos colocam perante as ambiguidades da linguagem e da vida» (Eco, 2014, p. 14). Através de uma proposta didática unificadora das duas funções, literária e linguística, complementada pela apropriação oral do texto pelo aluno, é permitida uma percepção plástica da língua, uma vivência literária que traduz algo que não poderia ser entendido simplesmente de forma cognitiva e distanciada, a língua vista «como *energeia* discursiva, como produtividade textual, como modelação do mundo e do homem e como epifania das potências, dos voos e das funduras da fantasia e da imaginação» (Aguilar e Silva, 1998, p. 24).

Um dos objetivos que surge como mais interessante e completo no ensino da literatura, acompanhada pelo ensino da língua, poderá ser «a capacidade de receção activa e criativa dos textos» (Fonseca, 2002, p. 43), ou seja, a capacidade de transformação dos significados textuais em significados pessoais, um movimento de compreensão desencadeado pelos textos que não nos conduz propriamente a quaisquer certezas acerca do mundo de que partimos, mas que nos permite concluir qualquer coisa sobre a pluralidade de perspetivas que podemos criar e assumir, no sentido de tornar compreensível e significativa a nossa experiência no mundo. O exercício de trabalhar, interpretar e comunicar o texto tal como este se apresenta, com a sua própria matéria, projetando «o seu próprio contexto, as suas próprias coordenadas» (Fonseca, 2002, p. 44), permite ao texto revelar-se como outro na sua *mesmidade*, permanecendo em estado contínuo de enunciação:

Um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da sua própria capacidade comunicativa concreta, como também da própria potencialidade significativa. Por outras palavras, um texto é emitido para que alguém o actualize. (Eco, 1993, p. 56)

Esta *atualização* do texto poderá ser feita individualmente, através de uma leitura pessoal e silenciosa, mas também coletivamente, através de uma leitura em voz alta, o que proporciona uma nova perspectiva ao leitor emissor, através da dinâmica que imprime ao texto com a sua voz, e uma nova perspectiva aos ouvintes/leitores que recebem o texto recriado pela voz de um intermediário. O texto literário e a possibilidade da sua transmissão oral perante os ouvintes permitirão ao aluno/leitor/falante perceber e concretizar esta possibilidade da linguagem se expandir enquanto ato, de se realizar e revelar no momento da sua enunciação, assumindo o texto como uma «partitura musical» (Eco, 2014, p. 17). Como se a experiência de leitura expressiva feita pelo aluno, por vezes ainda ingénua do sentido do texto, não recorresse a uma forma extrapolada, enfatizada ou exterior ao texto, mas antes respeitasse e descobrisse o seu sentido íntimo através do ritmo do próprio texto, das suas palavras, da sua musicalidade:

(...) não vos apresseis nunca em aceder ao sentido. Aproximai-vos dele sem nada forçar e como que de forma insensível. Não chegueis à ternura e à violência senão na música e através dela. Evitai sempre sublinhar as palavras, ainda não há palavras, existem apenas sílabas e ritmos. Permanecei, pois, neste puro estado musical, até ao momento em que o sentido sobrevivendo pouco a pouco já não conseguirá prejudicar a forma da música (...). (Valéry citado por Jean, 2011, pp. 80-81)

Esta interação e jogo linguísticos, por seu lado, potenciam o desenvolvimento e a aquisição de uma *competência* que se traduz na «recepção e fruição do texto literário» (Fonseca, 2002, p. 43). Ao adquirir esta capacidade, esta *competência literária*, o aluno desenvolverá as suas aptidões na receção, compreensão e interpretação do texto literário e, posteriormente, na produção dos seus próprios textos. Ao mesmo tempo, estará a melhorar e a potenciar a consciencialização do funcionamento da língua, a possibilitar a sua vivência de uma forma que por uma via meramente analítica/cognitiva não poderia ser entendida.



## 2. O momento prático da aprendizagem

A alegria que se sente quando se encontra alguém que fala a mesma linguagem não é consequência de uma conjunção no discurso de todos, mas de uma união numa palavra particular. A palavra está, fundamentalmente, alienada ao outro como a imagem ao espelho, porque aquilo que procuro na palavra é a resposta ao outro que me irá constituir como sujeito: a minha pergunta fundamental ao outro diz respeito a onde, como e quando começarei a existir na sua resposta. Aparecem, aqui, duas funções da palavra intimamente ligadas; a mediação para o outro e a revelação do sujeito.

Ruggiero Romano, *Enciclopédia Einaudi*

A prática pedagógica, pela responsabilidade que apresenta, necessita de ser estruturada, planificada, pensada e estipulada a partir de objetivos concretos, metas, competências, conteúdos, metodologias e instrumentos de avaliação que permitam garantir a qualidade do desafio a que se propõe, isto é, formar e educar crianças e jovens para que cresçam aptos para os desempenhos e tarefas de uma vida adulta.

No entanto (tal como qualquer outra atividade em presença da interação humana), o tempo do ato, da *performance*, da relação num mesmo espaço de várias personalidades diferentes, surge como primordial no exercício desta função. Na realidade, é nesse momento que as coisas acontecem. Tal como numa sala de espetáculos, professor e alunos desempenham os seus papéis, percebendo as suas funções, dentro de determinadas regras, que permitem um funcionamento e um comportamento comum que possibilita a concretização da aula. Porém, é também, exatamente, no próprio momento da aula, que o que está estipulado para teoricamente funcionar de forma geral, pode ser trabalhado, reinterpretado e praticado, de um ponto de vista mais contextualizado, focalizado e interativo, de forma a criar alunos autónomos e pensantes, perante o que lhes é apresentado e o que lhes é dado a aprender.

Nas aulas de Português, ou nas aulas de Latim, que têm por objeto o estudo da língua, o professor «deve tomar em consideração o uso da língua falada e escrita, em diferentes registos e usos, variedades e diferentes estados diacrónicos» (Duarte & Morão, 2006, p. 71); nesse sentido, a enunciação oral dos textos, os diálogos e debates e a leitura em voz alta tornam-se essenciais para o entendimento e uso correto e diversificado da língua. Usar a palavra é sobretudo agir, conforme Ruggiero Romano, para entender uma

«palavra que se pretende palavra em acto: exprimindo ideias, desejos, sentimentos, é preciso que a palavra se torne acto» (1987, p. 51). Nesta prática, passa a existir um processo de exteriorização e de expressão do aluno na relação com o escrito, permitindo-lhe uma certa insubmissão perante a uniformidade da escrita, que pode levá-lo a entender e a incorporar melhor o escrito, no sentido em que passa a experimentá-lo e a fazer parte dele, testando-o na sua irrevogabilidade, comunicando através de «um deslizar espectacular de dois imaginários: o do corpo e o do pensamento» (Barthes, 1981, p. 12). O texto existe, definitivamente, mas a presença do aluno perante o texto, a voz que lhe imprime, a sua escuta perante a voz de outrem, a percepção linguística que daí pode advir, e o que pode ser discorrido em diálogo acerca do texto, é um tempo efémero que deve acontecer e ser disponibilizado no espaço da sala de aula:

(...) o dizer deve existir na sala de aula mas não pode valer pela leitura. É preciso praticar a voz *alta* e a *leitura*. (...) O dizer é actividade necessária ao surgimento da vida em sala de aula. Sem ele as práticas da escrita – ler e escrever – permaneceriam individuais e a classe se transformaria em biblioteca silenciosa. (Bajard citado por Belo, 2005, p. 7)

O exercício da oralidade e a aprendizagem das capacidades de expressão e compreensão oral nas aulas de língua materna são componentes referidas e abordadas nos programas e metas curriculares<sup>1</sup>, no entanto, pelo que já tive a oportunidade de observar, e como referido por alguns autores (cf. Amor (2006); Belo (2005); Lomas (2003)), é uma competência que, por vezes, parece ser relegada para segundo plano:

(...) tal intenção – por diversas razões, como o tipo de formação inicial dos que ensinam língua, o uso e abuso pedagógico de um ensino orientado para a descrição formal do sistema linguístico ou o prestígio do literário na nossa tradição escolar – quase nunca encontra tradução numa intervenção didáctica, sistemática e planificada, tendente ao desenvolvimento das competências do falar e do ouvir dos alunos e alunas. (Lomas, 2003, p. 109)

Embora os professores procurem estimular a prática da oralidade, através da solicitação para uma participação ativa em aula, por exemplo, dificilmente esta tem um peso equivalente ao da escrita e da leitura na avaliação final, demasiado focada nos testes. Esta ausência poderá, também, resultar da falta de instrumentos de avaliação para esta prática ou, pelo menos, da sua não concretização. Por sua vez, uma menor

---

<sup>1</sup> Cf. Seixas, J. et al. (2001). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos – Cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação; Reis, C. et al. (2009). *Programa de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

motivação e solicitação para o exercício desta competência, ao longo do percurso escolar dos alunos, parece criar algumas dificuldades na sua resposta. Muitas vezes, os alunos demonstram desinteresse ou inibição em revelarem o seu pensamento ou manifestarem as suas aptidões para a comunicação oral. Uma questão que parece persistir culturalmente, muitas vezes relacionada com o medo de falhar ou de fazer “má figura”. Deve partir do professor destacar mais tempo das aulas para esta prática e, através da sua atuação, imprimir uma dinâmica comunicativa em sala de aula. Conforme referido por Emília Amor, assistimos muitas vezes a um *monologismo* no diálogo pedagógico, em que existe uma desagregação na comunicação e na interação professor-aluno. O professor fala sozinho a maior parte do tempo, facilitando o silêncio não participativo dos alunos, fazendo uso do seu discurso para “realizar o ensino”:

O professor utiliza o seu discurso (...) para definir o que constitui o conhecimento e transmiti-lo aos alunos, quer pela forma de transmissão direta, quer por meio de interrogatório. (...) As perguntas que o integram não são verdadeiras perguntas, porque quem as formula não só já conhece as respostas como tem, ainda, o poder de as avaliar como legítimas. (...) O aluno quase não precisa falar; quando fala, poucas vezes o faz por sua iniciativa e, portanto, não fala, responde. (...) Todo este processo abre uma clivagem na aula, em termos comunicativos: de um lado a comunicação legítima, controlada pelo professor, no seio da qual o aluno tende a não ser um enunciador pleno; do outro a comunicação marginal – quase “clandestina” – protagonizada pelos alunos, que raramente ultrapassa essa condição, não chegando a integrar-se na dinâmica comunicativa da aula. (Amor, 2006, p. 67)

Alargar o potencial comunicativo em sala de aula, permitindo a interação entre o aluno e o professor e dos alunos entre si, num plano oralizante, distribuir e organizar o tempo de aula para que existam oportunidades de intervenção dos alunos e proporcionar contextos e situações que sugiram uma participação variada, com diferentes propósitos e registos comunicativos, parecem ser bases fundamentais para a aprendizagem da língua nas suas várias vertentes.

Ouvir e interagir, ou ouvir para interagir, promove uma predisposição mais ativa para a escuta e desenvolve um sentido de cooperação e de relação com o que é dito ou lido, proporcionando um conhecimento resultante não só de *uma única verdade* sobre o exposto, mas o entendimento de uma perceção mais profunda, dinâmica e multifacetada da matéria apresentada. Se a predisposição do aluno se centrar na recolha de informação ante a possibilidade de interagir, o pensamento acaba por se desbloquear, assim como o exercício de escolha da expressão pessoal adequada à interação, à fala, que por fim se concretiza na formalização de um discurso, que poderá ter um maior ou menor grau de liberdade ou implicar regras mais ou menos fixas, conforme cada contexto. Por sua vez,

quando é dado ao aluno o papel de emissor da fala, perante a presença de um interlocutor, a própria sequência oral (que normalmente apresenta aspetos fragmentários resultantes da *performance* do momento e é menos controlada do que a sequência escrita) pode ser corrigida e melhorada a partir das intenções do falante, através da forma como este comunica e das reações que suscita nos ouvintes. Esta autoconsciência do seu desempenho, que pode e deve ser acentuada pelas indicações do professor, permite ao aluno entender a importância da fluidez, da eloquência, da dicção, do tom, do fortalecimento lexical, do ritmo e de outras características da produção oral, que se revelam importantes na segurança do emissor e na expressão do conteúdo que se quer revelar, e que o preparam para qualquer interação comunicativa, seja esta mais ou menos formal.

A partir deste ponto, desta interação, em que é exercitada a capacidade de escuta e a capacidade de transmissão ou comunicação de ideias e de conteúdos, é estabelecida uma abertura para o *diálogo*, entre professor e alunos e dos alunos entre si, tornando possível um entendimento real (porque refletido e participado) do que é fornecido como conteúdo ao aluno, este passa a entendê-lo melhor a partir do momento em que o pode interpretar:

Dialogar é constatar que o que cada um de nós comunica não é a verdade, nem a realidade, mas a forma como cada um sente e interpreta a verdade e a realidade. Dialogar é falar sobre a nossa maneira de ser ou, dito de outra forma, da maneira como se organizaram as nossas imagens fundamentais ou *objectos*, como cada um adquiriu experiência e é capaz de trocar palavras, ideias, sentimentos, emoções ou coisas. (...) Dizer palavras não é dialogar. Dialogar é aceitar a possibilidade de eu e outro nos encontramos no entendimento dum mesmo objeto, ou de fundirmos os nossos objetos. (Santos in Carvalho e Branco, 2000, p. 214)

A ideia de escuta com um propósito interativo poderá começar logo na infância com a leitura em voz alta ou o contar de uma história, realizada pelos pais ou pelo professor, motivando as perguntas das crianças; a sua imitação oral daquilo que é lido ou contado; ou ainda a transformação da história numa representação dramática, explorando a interação criativa e expressiva da criança, a partir da sua oralidade e corporalidade. A leitura em voz alta pelo professor, em idades mais avançadas, pode e deve continuar a ser aplicada, funcionando como modelo ou facilitando a compreensão dos textos pelos alunos. Conforme Carlos Lomas (2003, p. 118), «no ouvir é importante (...) a capacidade de relacionar os elementos verbais e não verbais», distinguindo para isso: a «competência técnica», relativa à capacidade fonológica de identificar e

reconhecer sons; as «competências semânticas, sintáticas e textuais», que consistem na capacidade de distinguir e captar a relação entre significantes e significados e as relações sintagmáticas que se produzem num enunciado; e as «competências pragmáticas e selectivas» que relacionam as informações recebidas com as características com que foram produzidas e que contribuem para o entendimento da finalidade da utilização da mensagem (cf. Lomas, 2003, pp. 118-122).

Mesmo possuindo um considerável domínio da sua língua materna, os alunos do 3.º ciclo, quando solicitados, por exemplo, para a leitura em voz alta, ou mesmo para uma simples intervenção oral, muitas vezes demonstram algum desconforto, sobretudo aqueles que apresentam dificuldades na dicção, na projecção, na entoação, no controlo da respiração ou, simplesmente, no facto de se exporem perante a turma. Isto não revela necessariamente a sua incompreensão dos textos, ou dos temas apresentados, mas antes uma falta de hábito e de prática sobre este domínio:

A preocupação com o domínio da leitura e da escrita fez com que a escola (...) descursasse o oral, alienando aspetos fundamentais que se prendem, por exemplo, com a apropriação da materialidade fónica da palavra, com a captação plena de todo o seu potencial evocativo e significativo, com a atitude e a postura assumidos pelo falante, em suma, com as condições subjectivas do exercício da linguagem oral, cuja importância ultrapassa, em muito, o domínio desse modo de comunicação, projectando-se na formação integral do aluno. (Amor, 2006, p.76)

Por esta razão, é importante criar estratégias de participação na aula para todos os alunos, ajudando-os a desenvolver as suas competências comunicativas através da leitura em voz alta e através do *falar*, estimulando não só o discurso mais espontâneo mas também o discurso mais planificado (na apresentação de trabalhos, por exemplo). Estas competências orais e comunicativas, referidas por autores em vários estudos sobre a oralidade na sala de aula (entre os que consultei para este relatório: Amor (2006); Belo (2005); Lomas (2003); Sousa (2006)), traduzem-se, sobretudo, nas capacidades do aluno para: i) entender a finalidade da sua comunicação oral, tornando claro o seu conteúdo e planificando a sua apresentação (se for caso disso); ii) seleccionar e adequar o seu discurso às finalidades propostas, tendo em conta o contexto e os interlocutores; iii) ter em atenção e adequar ao seu objetivo comunicativo: a selecção lexical utilizada, procurando relacioná-la com os significados que deseja transmitir (nível semântico), o ritmo de emissão e as pausas, o uso de redundâncias, os gestos e a mímica, a entoação, a ênfase, a dicção, o volume de voz ou o estilo mais ou menos emotivo do discurso; iv)

produzir frases e textos com sentido e dotados de coerência interna (nível sintático e textual).

Para trabalhar e avaliar as competências orais do aluno, pode ser desenvolvido um trabalho de aquisição de técnicas de participação formal, planificadas pelo professor, a fim de desenvolver aptidões discursivas específicas e de carácter funcional, como as exposições orais, a entrevista, o debate ou a mesa-redonda (Amor, 2006, pp. 79-81), criando para isso grelhas de avaliação adequadas a cada comunicação. No entanto, podem também ser exploradas outras atividades de carácter mais lúdico e que atuem como desbloqueador da palavra, que devem surgir em complementaridade pedagógica com as aulas de língua e não enquanto exceções. Estas podem incidir, sobretudo, nas áreas do texto poético e do texto dramático, permitindo explorar os vários modos de dizer, recriar e interpretar um texto e trabalhar aspetos fónicos e semânticos através da perceção do oral, da leitura e da declamação em voz alta. Estas propostas poderão ser postas em prática diretamente com os alunos, trabalhando com eles a partir dos textos do programa ou outros, propondo declamações, leituras encenadas ou mesmo pequenas cenas dramáticas, para apresentar aos colegas ou à população escolar. Por outro lado, podem ser convidados atores para irem à escola dizer/declamar poemas ou apresentar um pequeno excerto teatral que esteja a ser trabalhado na aula de língua. Este tipo de apresentações poderão acontecer periodicamente ou semestralmente, em locais diversos da instituição (biblioteca, ginásio, refeitório, anfiteatro), sendo seguidas por uma discussão ou debate acerca daquilo a que se assistiu, procurando criar nos alunos um pensamento acerca dos textos e um sentido crítico sobre os mesmos. Do mesmo modo, podem ser planeadas idas ao teatro, que promovam posteriormente o debate e a possibilidade de novas perspetivas sobre os textos que são trabalhados em aula e revistos num contexto teatral, com tudo o que este implica. A partir da escuta ou da prática expressiva do texto, ou mesmo do jogo dramático que pode ser criado a partir dele, poderemos trabalhar a forma, mas também o conteúdo: «quando jogam os nossos alunos aprendem que não têm apenas em vista um “dizer melhor”, mas um dizer de outra maneira» (Ryngaert, 1981, p. 62). O uso e a implicação do corpo e da voz permitem e ajudam o aluno a revelar o seu entendimento e perceção do texto e aquilo que quer veicular, assim como proporcionam a quem escuta, ou assiste, uma assimilação mais diversificada e profunda dos textos. Na sua exposição perante o outro, na improvisação oral e gestual sobre um determinado

texto, os alunos criam uma responsabilidade perante o que está escrito e decidem, autonomamente, um sentido:

Invento os sinais de que necessito na altura em que preciso deles, mas a inscrição do meu corpo num dado espaço determina os sinais que vou escolher e que estarão ligados de uma maneira específica ao que quero dizer. (...) As improvisações sucessivas permitem descobrir muito cedo a noção de polissemia. Mudando alguns sinais, escolho mudar o conteúdo. Se domino mal o instrumento, arrisco-me a não ser compreendido. Tenho que me tornar senhor do sentido. (Ryngaert, 1981, p. 62)

Deve existir espaço na aula de língua para esta possibilidade de prática expressiva e também disponibilidade, sensibilidade e formação do professor para propor e trabalhar as várias formas de apropriação e interpretação de um texto por parte dos alunos. Tal como sugere Emília Amor, também através da literatura oral tradicional (histórias e poemas para serem ditos oralmente, lenga-lengas, provérbios ou adivinhas) se pode exercitar a memorização e aspetos físicos do modo de dizer, como a dicção, o ritmo, a elocução ou o treino da respiração. Neste sentido, podem mesmo ser sugeridos aos alunos alguns exercícios de relaxamento e respiração, de dicção, ou de postura corporal a par com improvisações de determinadas situações (encenação de um debate, apresentação de uma notícia, exercícios de apropriação linguística a partir de *formas diferentes de dizer* textos literários e não literários), criações textuais coletivas para serem ditas ou exercícios e jogos de expressão dramática que incidam sobre os textos ou temas abordados. Estas propostas podem acontecer fora do tempo letivo, ou num *workshop*, mas também podem e devem acontecer nas próprias aulas de línguas materna, clássicas ou estrangeiras, passando a existir como práticas habituais.

Tornam-se, assim, claras as vantagens criadas pela possibilidade de exercitar a expressão oral nas aulas, que operam tanto a nível comportamental, como a nível linguístico. O exercício da oralidade na sala de aula contribui para uma formação linguística e literária do aluno muito mais ampla, profunda e completa: no exercício de expressão da palavra ou no falar em público; na emissão sonora, na elocução, entoação ou colocação de voz; em incorreções e dificuldades no campo linguístico-discursivo; a nível fonético, fonológico ou lexical; na construção de frases e na coerência discursiva.

Nas páginas que se seguem, descreverei então de que modo trabalhei e integrei a prática da oralidade nas aulas que escolhi lecionar ao longo do ano, procurando

relacionar e associar as minhas propostas aos conteúdos dos programas curriculares e às planificações e sugestões dos professores orientadores. Dado que trabalhei a partir da realidade de diferentes contextos escolares, assimilando as várias contingências que normalmente vão surgindo na Prática de Ensino Supervisionada, acredito que, com uma maior experiência e a partir de um acompanhamento mais exaustivo de uma turma sob a minha responsabilidade, poderei ir aprofundando a prática a que me proponho e chegar a mais precisas conclusões.





## **II. Prática de Ensino Supervisionada**

Ao longo deste capítulo será descrita a experiência da Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária de Pedro Nunes e na Escola Secundária de Camões. Nestas duas escolas, situadas no centro de Lisboa, foram lecionadas, paralelamente, as disciplinas de Português e Latim durante o ano letivo de 2014/2015.

Na disciplina de Português acompanhei uma turma de 10.º ano e assisti ainda a várias aulas de uma turma de 9.º ano; na disciplina de Latim acompanhei uma turma de 11.º ano.

Na maior parte das aulas planificadas e lecionadas, procurou-se trabalhar a prática da oralidade e da leitura em voz alta, conjugando-a com os programas e com as matérias propostas para cada ano e para cada disciplina. Dado que me foi permitido escolher os temas e as unidades curriculares abordados na prática pedagógica, essa escolha incidiu preferencialmente sobre os conteúdos correspondentes aos modos dramático e lírico, que se entende serem os que mais diretamente vão ao encontro da proposta temática aprofundada neste relatório.

### **1. Escola Secundária de Pedro Nunes – Estágio de Português**

#### **1.1. Descrição da escola e da turma**

A Escola Secundária de Pedro Nunes situa-se em Lisboa, junto do Jardim da Estrela, na Avenida Álvares Cabral. É uma das escolas mais emblemáticas da cidade, frequentemente conotada com uma ideia de tradição e de excelência. A sua fundação remonta ao início do século XX e, ao longo dos anos, foi sofrendo várias reestruturações. Muito recentemente foi alvo de uma grande intervenção, em que se privilegiaram os espaços de circulação amplos e apelativos e se melhoraram, refizeram e criaram estruturas como a biblioteca, campos de treino e ginásio, auditório, laboratórios e salas com boas condições de trabalho, equipadas com materiais para serem utilizados pelos docentes e alunos. Talvez pela já longa história desta escola, pela

qualidade de ensino que oferece aos seus alunos e infraestruturas privilegiadas, desde 1930 que funciona nesta instituição a vertente de formação de professores.

O meu estágio nesta escola começou em outubro de 2014 e terminou em junho de 2015, tendo como orientadora a professora de Português Maria do Carmo Soares. Logo no primeiro dia de aulas, o núcleo de estágio teve a oportunidade de visitar a escola, conhecer parte do corpo docente e dos funcionários da instituição, que se mostraram extremamente acolhedores e disponíveis para alguma necessidade da nossa parte.

A escolha das turmas que acompanhei ao longo do ano foi feita conforme os horários da professora orientadora, tendo também em conta a coordenação com os horários da outra disciplina de estágio (Latim, na Escola Secundária de Camões) e da escola onde atualmente leciono aulas de Teatro (Cooperativa A Torre).

A turma escolhida para a Prática de Ensino Supervisionada foi o 10.º D, cuja direção de turma era assegurada pela professora orientadora Maria do Carmo Soares. Também foram observadas aulas do 9.º A e a primeira aula que lecionei foi a esta turma, o que me permitiu a experiência de acompanhar e lecionar turmas de anos diferentes. A carga horária estipulada para a disciplina de Português no 9.º ano é de 5 horas semanais e no 10.º ano de 4 horas. A duração das aulas em ambas as turmas era de 50 minutos, existindo sempre um dia da semana em que os alunos tinham 2 horas de Português seguidas, tanto no 9.º ano como no 10.º ano.

Os alunos que frequentam esta escola são na sua maioria adolescentes de meios sociais favorecidos, residentes naquela zona de Lisboa (Estrela, Lapa, Campo de Ourique), com algum acompanhamento escolar em casa e atenção por parte dos seus encarregados de educação.

O 10.º D era uma turma da área de Ciências e Tecnologias, composta inicialmente por trinta alunos, vinte e três rapazes e sete raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Era um grupo em que a maioria dos alunos provinha de outras escolas e por isso não se conhecia no início do ano. Somente seis alunos já tinham frequentado no ano anterior a Escola Secundária de Pedro Nunes. A partir do segundo período, o grupo estabilizou-se, depois de algumas transferências e trocas de alunos entre turmas, ocorridas entre outubro de 2014 e janeiro de 2015, motivadas pela vontade de trocar de área/agrupamento. A turma passou então a ser

composta por vinte e oito alunos: vinte e um rapazes e sete raparigas. A maioria dos alunos residia em Lisboa e frequentava pela primeira vez o 10.º ano, sendo que dois alunos eram repetentes. No inquérito distribuído pela diretora de turma no início do ano letivo, dez alunos referiram que a disciplina em que tinham mais dificuldade era a de Português e a maioria mostrou ter poucos hábitos de leitura. Uma grande parte dos alunos pretendia seguir o curso de Engenharia e muitos eram praticantes de desporto nos tempos livres.

Desde o primeiro momento, a turma revelou-se bastante desatenta e conversadora, parecendo, de algum modo, pouco motivada para a disciplina de Português; no entanto, mostrou bastante curiosidade em relação à presença e à função das duas docentes estagiárias. A mesma curiosidade também se fez sentir entre os alunos da turma do 9.º B que, desde logo, se revelaram mais recetivos e atentos nas aulas, com uma atitude mais disponível do que os seus colegas mais velhos.

Apesar de se tratar de uma turma agitada e pouco homogénea, a nível de comportamento e acompanhamento da matéria dada, após um primeiro período mais conturbado, os alunos do 10.º D acabaram por revelar-se bastante participativos nas aulas. Ao longo do ano, foram demonstrando vontade de exprimir a sua opinião e o seu pensamento acerca dos desafios lançados pelos textos e exercícios propostos e nos diálogos e debates dinamizados. A sua natural aptidão e vontade de comunicação contribuíram para uma boa interação entre professor e aluno na aplicação do exercício da oralidade em sala de aula, contrariando a tendência para o *monologismo*, tal como sugerido por Emília Amor, quando se refere a uma prática pedagógica assente na exposição prolongada da matéria pelo professor, sem espaço para a participação dos alunos: «o oral não tem sido objeto de tratamento diferenciado nem sequer é praticado nas suas modalidades mais ricas; no “fazer da própria aula”, a comunicação unidirecional prevalece sobre a interaccional» (Amor, 2006, p. 62).

Ao longo das aulas lecionadas, procurou-se assim que essa interação entre professor e aluno, ou dos alunos entre si, prevalecesse e fosse motivada, enquanto condição que parece surgir como indispensável para a aquisição e aperfeiçoamento das competências da língua materna, assim como das línguas estrangeiras e/ou clássicas.

## **1.2. Descrição das aulas**

Durante os meses de outubro e novembro, o papel do núcleo de estágio foi sobretudo o de observar as aulas lecionadas pela professora orientadora e participar na correção e no auxílio de exercícios ou fichas propostos em aula pela docente. Ao longo deste período e durante os meses que se seguiram, foram sempre estabelecidos diálogos com a orientadora sobre cada uma das turmas, sendo solicitada a nossa opinião acerca da participação, comportamento e motivação dos alunos, bem como da sua prestação e dos seus conhecimentos e aptidões em relação à língua materna. Esta observação participada foi contribuindo para o conhecimento de cada aluno e de cada turma, para a perceção das suas dinâmicas, da sua forma de estar e da sua evolução em sala de aula. Aos poucos, foi sendo criada uma relação pedagógica e de proximidade com os alunos, que nos reconheciam e identificavam como presenças constantes e já inerentes às aulas de Português.

### **1.2.1. Bloco de aulas 1 – Gil Vicente**

As duas primeiras aulas ocorreram em dezembro de 2014 e tiveram como destinatária a turma do 9.º A. Conforme o programa de Português deste ano curricular, os conteúdos lecionados incidiram sobre o modo dramático, mais especificamente o *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente (cf. Anexo 1). Escolhi abordar os tipos de cómico presentes ao longo da obra — cómico de linguagem, de situação e de carácter — e trabalhá-los a partir de uma leitura expressiva feita pelos alunos de algumas cenas da peça já dadas pela professora orientadora.

Além da informação compilada e depois apresentada em *PowerPoint* (cf. Anexo 2), o intuito seria que os alunos conseguissem reconhecer os diferentes tipos de cómico, não só através da informação dada, mas também a partir da leitura do texto em voz alta ou, mais concretamente, da forma como cada um deles o leria. Sendo um texto dramático, lido através das personagens e das didascálias apresentadas, a turma facilmente entrou no jogo da dramatização, verificando-se que, interpretados pelos diferentes alunos, os vários tipos de cómico, sobretudo o de linguagem, foram

facilmente decifrados pelos colegas e entendidos de uma forma mais concreta, real e experimentada, ultrapassando assim o plano cognitivo e meramente informativo do *PowerPoint*. De seguida, foi também proposto que lessem em voz alta, de forma expressiva, alguns excertos de bandas desenhadas (cf. Anexo 2) e que, depois de decifrados os diferentes tipos de cómico recorrentes no texto anterior de Gil Vicente, os experimentassem reconhecer agora, apresentados num outro contexto, mais próximo da sua realidade.

A partir daqui, foi sugerido um exercício de escrita criativa, cuja proposta assentava na criação de uma cena dramática, em grupos de dois, à semelhança das cenas de Gil Vicente, mas com uma personagem, real ou fictícia, pertencente ao século XXI, que dialogasse com o Anjo e o Diabo. Solicitou-se a aplicação de todos ou de alguns dos tipos de cómico explicados em aula. Este trabalho implicaria também que os alunos recorressem à matéria dada em aulas anteriores, mais concretamente acerca da estrutura interna e externa do texto dramático. Todos os textos foram redigidos em sala de aula e, na hora seguinte, apresentados aos outros colegas, pedindo-se que realizassem uma leitura dramatizada, em que cada um dos alunos escolheria a sua personagem e assumiria o seu papel, dando corpo e voz à situação cómica que pretendia expor e explorar.

Estas aulas tiveram bastante adesão e participação por parte dos alunos que se mostraram, na sua maioria, motivados para a escrita do texto e para a sua apresentação, e procuraram aplicar e dar a conhecer, através da sua escrita, da sua presença e da sua voz, situações cómicas semelhantes às que haviam sido reconhecidas no texto de Gil Vicente, mas desta vez criadas e expressas por eles próprios. Através desta proposta de exercício, puderam ser trabalhados e cumpridos, de uma forma eficaz e aprofundada, alguns objetivos referentes à aprendizagem da língua materna, nomeadamente: o gosto pela leitura de textos dramáticos, o desenvolvimento da capacidade de compreensão e de interpretação de um texto correspondente a este género e o entendimento das características de uma comédia ou dos diferentes tipos de cómico. Do mesmo modo, a interação, a participação oral e o trabalho em grupos de dois, desenvolvidos a partir das atividades propostas, permitiram a aplicação de práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da cooperação, da socialização e da autonomia.

Durante o primeiro período, além de se ter prosseguido com a observação das aulas, foi ainda realizada no Dia da Escola<sup>2</sup> uma atividade de expressão dramática na biblioteca, onde a maioria dos alunos presentes eram do 9.º ano. Nesta atividade, orientada por mim no âmbito deste estágio, foram sugeridos alguns exercícios de improvisação baseados em situações ou contextos dados *a priori*, a partir dos quais os alunos tiveram de criar as personagens e os diálogos entre elas. Visto que se tratava de uma improvisação, o trabalho de atenção e de escuta era muito importante, assim como a ideia de “fala” associada a cada personagem, o que remetia para a estrutura do texto dramático e para o seu propósito: ser dito ou ser representado. Um outro propósito subjacente residiria na tentativa de perceber em que medida o texto dramático poderia também existir antes da sua escrita. Depois de os alunos experimentarem representar um texto dramático já escrito, tal como já fora levado a cabo na aula de estudo do *Auto da Barca do Inferno*, iriam agora perceber de que modo se poderia chegar à escrita do texto, através da improvisação e da experimentação oral. Desta forma, a noção de texto dramático seria não só apreendida mas também incorporada pelos alunos, contribuindo para um entendimento mais eficaz desta matéria.

Esta atividade foi recebida com entusiasmo por parte dos alunos, sobretudo os do 9.º A, que se voluntariaram e participaram nos exercícios sugeridos. Alguns alunos de outras turmas também se dispuseram a aceitar o desafio, acabando por criar situações improvisadas bastante cómicas que divertiram os colegas e outras pessoas que estavam a assistir.

### **1.2.2. Bloco de aulas 2 – Autorretrato**

A partir do segundo período, iniciaram-se as aulas dirigidas aos alunos do 10.º D. Ao longo do primeiro período tinha havido, por parte do núcleo de estágio, algumas intervenções durante as aulas desta turma, no que diz respeito ao apoio dado à professora orientadora, nomeadamente nas correções de fichas e exercícios propostos em aulas e nos esclarecimentos de dúvidas acerca dos mesmos.

---

<sup>2</sup> Dia sem aulas, durante o qual se realizam diversas atividades dedicadas à promoção da união e da identificação da comunidade escolar.

O primeiro bloco de aulas lecionadas correspondeu à sequência de ensino-aprendizagem n.º 2 do programa de Português<sup>3</sup> de 10.º ano, e incidiu sobre o conteúdo «Textos de carácter autobiográfico», mais concretamente o autorretrato. Este mesmo bloco era composto por três aulas seguidas. Na primeira aula começou por ser pedido aos alunos que fizessem um reconhecimento do termo, tendo como guia um diálogo acerca de eventuais autorretratos, ligados às várias expressões artísticas, que pudessem (re)conhecer (através de um *PowerPoint* foram sugeridos vários exemplos de autorretratos na pintura e na fotografia, cf. Anexo 3). De seguida, foram apresentados dois exemplos de autorretratos escritos, o soneto «Magro, de olhos azuis, carão moreno», de Bocage e o poema «Auto-Retrato», de Alexandre O'Neill, com o intuito de estabelecer comparações na decifração das características físicas, psicológicas e afetivas que compõem a estrutura de um autorretrato literário e para a compreensão das características formais do soneto.

Após uma breve apresentação dos dois poetas, foi pedido aos alunos que fizessem uma leitura expressiva dos poemas (prática recorrente ao longo das aulas que foram sendo lecionadas), não só para uma apropriação mais clara e global do texto (por parte tanto do aluno-leitor como dos alunos-ouvintes), mas também para permitir uma exploração mais alargada das potencialidades da língua. A partir desta leitura, em que cada aluno leu uma estrofe, foram introduzidas as noções de versificação, os tipos de rima e os esquemas rimáticos. A leitura em voz alta possibilitou, deste modo, uma noção de ritmo e de entendimento das sonoridades que permitiu uma compreensão mais eficaz da estrutura formal do soneto, complementada depois com uma explicação informativa exposta no *PowerPoint* realizado para o efeito (cf. Anexo 3).

Na aula seguinte, a partir das premissas anteriormente enunciadas, foi distribuída uma ficha de trabalho sobre o autorretrato (cf. Anexo 4), para completar presencialmente. A correção da ficha foi feita em conjunto com os alunos, ou seja, a partir das suas respostas foram sendo sugeridas as resoluções para as perguntas. Com base na matéria dada, foi ainda solicitado aos alunos um exercício de escrita, em que estes tinham de escrever o seu autorretrato, podendo optar ou não por seguir a estrutura formal do soneto. Este texto, finalizado e autocorrigido durante a aula, tinha como finalidade ser lido em voz alta para os colegas. Isto implicou uma maior

---

<sup>3</sup> Sempre que mencionado, o programa de Português refere-se ao programa em vigor em 2014/2015, lançado pelo Ministério da Educação: Seixas, J. et al. (2001). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos – Cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação.



responsabilidade e cuidado na sua escrita, aumentando o grau de esforço nesta tentativa de adequação mais direta a um intento comunicativo e, analogamente, ajudando os alunos a trabalhar a eloquência, a entoação, a intenção/compreensão, a sensibilidade rítmica, a desinibição e a interação no exercício da oralidade.

Apesar da renitência por parte de alguns dos alunos para exporem e lerem em voz alta o seu trabalho, após alguma insistência e incentivo da minha parte, e da predisposição mais espontânea de outros colegas para a proposta solicitada, a maioria acabou por apresentar o seu autorretrato ao resto da turma (cf. Anexo 5). Penso que, no final, a maior parte dos alunos se sentiu satisfeita com o seu trabalho e com a possibilidade de falarem acerca de si mesmos perante os colegas, revelando alguns aspetos menos conhecidos da sua pessoa, fortalecendo laços de confiança e de cumplicidade entre os pares. Uma larga maioria dos alunos reagiu sempre com simpatia e apoio às propostas apresentadas, mostrando interesse pelo trabalho uns dos outros, característica esta que foi sendo incentivada e que se foi mantendo na turma ao longo do ano.

### **1.2.3. Bloco de aulas 3 – Poesia lírica de Camões**

O segundo bloco de aulas, lecionadas durante o segundo período, foi constituído ao todo por seis aulas seguidas, que ocuparam duas semanas, e versou sobre a sequência de ensino-aprendizagem nº 2 do programa de Português do 10.º ano, correspondente ao conteúdo «Camões lírico» (cf. Anexo 6).

A primeira aula iniciou-se com um diálogo com os alunos acerca do autor, Luís de Camões, e sobre o carácter autobiográfico da sua poesia (tal como já tinha sido feito em aulas anteriores em relação a outros temas), com o intuito de se perceber qual o grau de conhecimento sobre esta matéria entretanto adquirido pela turma. Depois da intervenção dos alunos, acrescentaram-se novas informações, introduzindo e desenvolvendo a ideia de inconformidade e revolta do poeta em relação ao mundo em que vivia e ao seu destino. No seguimento desta pequena introdução, foi apresentado o soneto «Erros meus, má fortuna, amor ardente», que foi lido em voz alta pelos alunos e analisado oralmente pelos mesmos, estimulando a participação e a intervenção em sala de aula. A partir das várias interpretações, fomos chegando a conclusões acerca do

assunto tratado no poema, procurando deste modo que fossem desenvolvidas capacidades de compreensão e de interpretação do texto poético pelos alunos.

Ainda durante esta mesma aula, com o propósito de trabalhar o conceito de intertextualidade, foi projetado o poema «Camões e a tença», de Sophia de Mello Breyner, que foi lido expressivamente por dois alunos que se voluntariaram e interpretado à luz das informações adquiridas anteriormente. Procurou-se estabelecer comparações entre o poema do autor do século XVI e o poema da autora do século XX, dando assim a entender a influência exercida por certos textos e por certos autores ao longo dos tempos, bem como a sua importância na relação com outras épocas e com a contemporaneidade.

Nos 50 minutos seguintes, solicitou-se que os alunos reconhecessem no poema de Camões as formas verbais do modo conjuntivo e as classificassem. Como complemento, foi distribuída uma ficha acerca desta matéria (cf. Anexo 7), que foi lida em voz alta, para sistematização e esclarecimento de dúvidas. Os exercícios propostos ficaram para realizar em casa e para corrigir na aula seguinte. Para uma melhor compreensão e aquisição de conteúdos da matéria exposta e dialogada, foi entregue uma ficha de trabalho sobre o poema apresentado, para realizar em aula, que foi posteriormente corrigida oralmente, incentivando a participação de toda a turma.

A terceira aula, a pedido da docente orientadora, começou com as apresentações orais dos alunos no âmbito da leitura contratual, o que se revelou bastante interessante para o desenvolvimento do tema do relatório apresentado, já que permitiu uma observação e uma intervenção, sempre que necessário e justificado, em relação à postura, elocução e entoação de cada aluno durante a sua apresentação.

A responsabilidade do aluno, ao ter de apresentar oralmente uma escolha pessoal de leitura, promove uma relação mais profunda e dinâmica com o livro escolhido e estimula o desenvolvimento da sua capacidade de interpretar, ao decidir o que para ele se afigura como mais importante para transmitir aos outros. O exercício de comunicar e expressar uma mensagem, oralmente, defronte a uma plateia, ou um grupo de pessoas, contribui também para atenuar uma certa inibição que possa existir perante este tipo de exposição pública e para uma melhor interação social com o meio envolvente. Durante a apresentação dos colegas, a turma mostrou-se sempre recetiva, atenta e curiosa, participando com questões no final de cada apresentação.

Esta dinâmica de apresentações orais estendeu-se durante as aulas seguintes deste bloco, ocupando aproximadamente 10 a 15 minutos de cada aula, mas contribuindo, a meu ver, para uma maior predisposição dos alunos para o resto da aula, motivando-os para uma postura interventiva, motivada e atenta. A partir destas apresentações, experimentei fazer uma grelha de avaliação da expressão oral (cf. Anexo 8) que depois, juntamente com as observações anotadas pela professora orientadora, pôde contribuir para a avaliação geral dos alunos.

Durante os 40 minutos seguintes desta mesma aula, foi corrigido no quadro o trabalho de casa, a ficha do modo conjuntivo, e de seguida foi apresentado o poema «Ao desconcerto do mundo», também de Luís de Camões, que um aluno leu em voz alta. O diálogo que se estabeleceu em seguida começou por se focar no título, na ideia de *desconcerto*, e depois no tema expresso ao longo do poema, sendo solicitada a intervenção dos alunos na interpretação do mesmo. Depois de uma primeira leitura, a oposição entre justiça/injustiça foi a que mais espontaneamente surgiu, assim como a ideia de desigualdade, pelo que, para complementar as intervenções que foram sendo feitas pelos alunos, foram dados como exemplo outros poemas de Camões referentes à mesma temática (um apresentado em *PowerPoint*, «Correm turvas as águas deste rio», e outros que podiam ser consultados no manual de Português *Plural 10*). Ainda durante esta aula, foi feita a análise formal do poema e foi solicitado aos alunos que respondessem a duas perguntas propostas pelo manual que incidiam sobre o diálogo orientado que foi sugerido a partir da leitura do poema.

As duas aulas seguintes (dois blocos seguidos de 50 minutos) começaram com as propostas de correção dos alunos às perguntas do manual, que tinham sido respondidas na aula anterior, o que desencadeou novamente o diálogo sobre o tema do desconcerto do mundo. A propósito da relação deste tema com outras épocas da história e com a atualidade, foram sugeridos dois poemas: «Carta a meus Filhos sobre os Fuzilamentos de Goya» e «Elogio da dialética», de autores do século XX, respetivamente Jorge de Sena e Bertolt Brecht. Os autores foram sumariamente apresentados e, a título de exemplo, algumas das suas obras circularam pelos alunos, nomeadamente uma peça de teatro de Bertolt Brecht que suscitou a curiosidade de um aluno em relação às personagens coletivas propostas pelo dramaturgo.

Estes dois escritores fazem parte dos programas de Português do secundário, correspondentes aos 10.º e 12.º anos. Com isto pretendeu-se, através da

intertextualidade, estabelecer um paralelo entre as ideias e os valores expressos pela literatura em épocas diferentes, de forma a contribuir para ampliar o conhecimento e motivar o interesse dos alunos pelos textos literários, nomeadamente o texto lírico. Foi solicitada uma leitura silenciosa dos poemas (em que foram esclarecidas algumas dúvidas relativas a vocabulário) e depois foi feita uma leitura em voz alta, para a qual se voluntariaram prontamente alguns alunos. Antes da segunda proposta de leitura, foi pedido que os alunos prestassem atenção ao tom e à dicção e que lessem pausadamente, procurando encontrar algum sentido nas palavras de cada autor. Expliquei que se procurava não tanto interpretar o texto como tentar entendê-lo e nessa procura dá-lo a conhecer, através da voz, aos outros colegas. Chamei ainda a atenção para que contrariassem a tendência para ler, ou mais baixo ou mais rápido, as partes que lhes eram menos perceptíveis, experimentando, em vez disso, ler mais pausadamente esses versos, como se tentassem entender e explicar através da sua leitura as palavras ali expressas. Dos seis alunos que leram, alguns seguiram as indicações, tentando comunicar com o texto; outros por sua vez demonstraram ainda alguma dificuldade na leitura, mantendo um tom baixo e pouco perceptível, revelando uma consciência ainda limitada no que respeita à oralidade expressiva e comunicativa do texto. Apesar de uma certa falta de concentração característica desta turma, os alunos demonstraram capacidade de escuta, tendo estado atentos à leitura dos colegas.

Na segunda parte da aula, foi feita uma análise dialogada dos poemas e, de seguida, foi sugerido um debate em que foram abordadas questões relacionadas com a injustiça, a desordem social e a inversão de valores no mundo contemporâneo. Foi proposto aos alunos que refletissem sobre aquilo que consideram injusto no mundo em que vivem, sobre os valores em que acreditam e se estes são efetivamente postos em prática.

Depois de feita a proposta, os alunos demoraram algum tempo a intervir, possivelmente devido ao cansaço ou por alguma falta de hábito no exercício da reflexão e da argumentação, mas acabaram por fazer algumas considerações, sobretudo através de exemplos do seu quotidiano, que consideravam ou não injustos, ou reafirmando conteúdos expressos anteriormente na aula e na análise dos poemas. Através da realização deste exercício prático, procurou-se estimular os alunos a entender e integrar de forma mais abrangente os conteúdos propostos, participando de forma ativa e comprometida na sua análise e interpretação. Algumas conclusões acerca do debate

foram escritas no quadro para os alunos passarem para o caderno. Foi ainda solicitado que pensassem sobre este tema em casa, para que, na aula seguinte, se pudesse fazer uma síntese do debate e fosse sugerido um novo exercício a partir deste mesmo tema.

Assim, depois de relembrados alguns dos tópicos do debate, na aula que se seguiu, foi solicitado aos alunos que realizassem um exercício de escrita que abordasse o tema do desconcerto do mundo, cuja forma deveria tomar de empréstimo uma composição lírica camonianiana (um soneto, um vilancete ou uma cantiga). Os alunos mostraram alguma resistência, mas acabaram por aderir ao proposto, concretizando textos criativos. Foi distribuída uma ficha de autocorreção (cf. Anexo 9), para que os alunos pudessem fazer uma releitura dos seus poemas antes de os lerem ao resto da turma e de os entregarem à professora. A leitura em voz alta foi feita pelos alunos que se voluntariaram e por outros, menos participativos, que foram desafiados, acabando por aderir e apresentar oralmente os seus trabalhos. Ao longo das leituras, e a cada momento, foram sendo trazidas à memória as questões relativas à postura, à dicção e ao tom de voz. Os trabalhos foram corrigidos através de uma grelha de avaliação e foram depois revistos pelos alunos e expostos em painéis à entrada da biblioteca da escola (cf. Anexo 10), tal como já tinha sido feito, por sugestão da orientadora, com os textos dos autorretratos.

Durante o primeiro e segundo períodos, assisti também às reuniões de avaliação da turma do 10.º D, onde foram sempre discutidas as questões de comportamento dos alunos e se tentaram encontrar estratégias (como a alteração da planta da sala de aula ou o contacto regular com os encarregados de educação) para superar o problema de forma satisfatória. Nas aulas de Português, possivelmente pelo facto de a professora orientadora Maria do Carmo Soares ser também a diretora de turma, sempre se procurou dialogar com os alunos relativamente aos problemas que iam surgindo, havendo lugar para os ouvir e para os incentivar a um melhor aproveitamento e comportamento nas aulas e a uma atitude mais atenta e participativa.

#### **1.2.4. Bloco de aulas 4 – Poetas do século XX**

No terceiro período foi lecionado um bloco de dez aulas seguidas que versou sobre o conteúdo «Poetas do século XX», da sequência de ensino-aprendizagem nº 3 do

programa de Português do 10.º ano. A partir do mesmo tema, e como complemento das aulas em sala, foram organizadas duas atividades extracurriculares, que serão descritas mais adiante, procurando-se que estas fossem o mais possível ao encontro da matéria abordada nesta unidade.

A primeira aula deste bloco principiou com um diálogo acerca do conceito de poesia e do seu significado, complementado com alguma informação apresentada em *PowerPoint* (cf. Anexo 11), que os alunos depois transcreveram para o caderno. Procurando que os discentes entendessem também a importância da leitura em voz alta, e com a intenção de desenvolver com maior profundidade o tema da dissertação, sugeri que fosse lido o texto de Sophia de Mello Breyner sobre a poesia e a oralidade, proposto pelo manual *Plural 10* e que é também apresentado na introdução deste relatório.

De seguida, e visto o poema escolhido para aquela aula ser o «Cântico negro», de José Régio, foi feita uma pequena apresentação do poeta, mencionando a sua implicação e participação no movimento da revista literária portuguesa *Presença*. Alguns alunos demonstraram ter algum conhecimento acerca desta revista, assim como da revista *Orpheu*, mas a maioria não tinha ainda grandes referências acerca dos movimentos artísticos e literários protagonizados pelas gerações modernistas. Ao contrário do que foi feito em aulas anteriores, desta vez foi lido, por mim, à turma o poema «Cântico negro». Os alunos predispuseram-se a escutar esta proposta, gerando-se um momento de silêncio coletivo na sala de aula, possivelmente pela mudança de tom e de postura que tinha sido preparada propositadamente para a leitura. A partir desta escuta, foi solicitada uma nova declamação do poema, desta vez feita pelos alunos a quatro vozes. As partes do texto correspondentes a cada voz haviam sido previamente definidas (cf. Anexo 12). Os alunos mostraram de imediato interesse pela proposta, sobretudo os cinco rapazes habitualmente mais participativos, procurando seguir as indicações para uma boa leitura em voz alta. Chamou-se a atenção para que se ouvissem bem uns aos outros, tentando manter um bom ritmo e um bom tom na passagem de uma voz para outra. Por outro lado, cada um poderia personalizar a sua parte, acrescentando uma maior ou menor intencionalidade ao seu momento. Este exercício foi realizado duas vezes, com dois grupos de quatro alunos. Possivelmente, devido à escuta das leituras anteriores e através das indicações dadas, notou-se uma pequena evolução do primeiro para o segundo grupo. Antes da leitura, foram esclarecidas algumas dúvidas

relacionadas com vocabulário e, após a leitura, foi feita uma análise temática do texto, a partir de perguntas sugeridas aos alunos.

Nas duas aulas seguintes, discutiram-se novamente as temáticas suscitadas pelo poema de José Régio e foi distribuída uma ficha de trabalho (cf. Anexo 13) para os alunos completarem na sala de aula. A ficha tinha por objeto o poema proposto e compunha-se de exercícios de interpretação e de gramática, nomeadamente os atos ilocutórios. Para ajudar a responder a este ponto e lembrar esta matéria, remeteu-se os alunos para a leitura expressiva em voz alta que haviam feito e o sentido que imprimiram a cada verso, para que, desta forma, pudessem entender melhor a noção de cada ato de fala. A ficha foi depois corrigida na aula, oralmente, a partir das propostas dos alunos.

Nos 50 minutos que se seguiram, propôs-se um debate em volta dos temas levantados pelo poema, relacionados com a questão da liberdade individual e do respeito pelos outros. Antes de dar seguimento ao debate, e para esclarecer melhor os alunos sobre o assunto, foram evocados, a título de exemplo, Aristides de Sousa Mendes e Rosa Parks, enquanto figuras importantes da história mundial que, afirmando a sua liberdade individual, possibilitaram que outros usufríssem também da sua liberdade (cf. Anexo 11). Para ficarem a conhecer melhor a história de Rosa Parks, foi lido, por mim, à turma uma parte do livro *O autocarro de Rosa Parks*, que os alunos escutaram com muita atenção, comentando, no fim, a atitude tomada pela protagonista.

Feitos os esclarecimentos e apresentadas as premissas, foi então encenada uma situação de debate, para a qual foram escolhidos um moderador e um secretário, cuja tarefa seria apontar as principais ideias no quadro. A turma dividiu-se em dois grupos, que argumentariam a partir das seguintes propostas:

- 1) até que ponto a nossa liberdade individual colide com os nossos deveres face aos outros;
- 2) até que ponto a nossa liberdade pessoal é ela própria um dever face aos outros.

Perante esta proposta de debate, a maioria dos alunos, a princípio, mostrou alguma dificuldade em argumentar, pedindo sucessivamente uma clarificação dos temas sugeridos. Procurou-se, assim, colocar a questão de outras formas, sendo sugerido aos discentes que pensassem em algumas situações quotidianas, ou exemplos de pessoas que conhecessem, para que, a partir dessas realidades mais próximas, se pudesse

principiar a discussão. Alguns alunos lembraram então alguns episódios a que tinham assistido ou de que tinham ouvido falar e, a partir daí, instalou-se o debate, sem contudo ter havido um grande aprofundamento sobre a sugestão inicial. Verificou-se que, perante propostas de reflexão e de argumentação, os alunos demonstram pouca disponibilidade e pouca capacidade de transmissão oral das suas opiniões, bem como uma fraca organização do seu pensamento em voz alta. Tais características repercutem-se depois na escrita, tal como posteriormente se pôde observar com mais clareza.

A criação de situações de interação e de reflexão argumentativa entre os alunos parece ser um hábito pouco estimulado e praticado, tanto na escola, como em casa; para estes alunos é como se as respostas chegassem, habitualmente, antes do efetivo entendimento sobre as perguntas ou questões que estão na origem destas, antes de qualquer experiência, vivência ou interiorização. Ao privilegiar e dedicar mais tempo à prática da expressão oral destes alunos, estimulando-os a pensar, contribuir-se-á para uma melhor compreensão dos conteúdos sugeridos pela disciplina, para um melhor aquisição das competências e dos objetivos propostos pelos programas, tanto ao nível da oralidade, como ao nível da expressão escrita, para além de promover outras competências sociais.

Na quarta aula os alunos tiveram de realizar um exercício de escrita. A proposta era que seguissem os critérios do texto argumentativo (já revistos anteriormente), tendo como base o tema sugerido para o debate realizado na aula anterior. Este exercício, tal como outros já realizados, tinha como finalidade a leitura em voz alta para os colegas, sendo também para entrega ao professor. Foi igualmente distribuída uma ficha de autoavaliação, relembrando as principais características deste tipo de texto, para que os alunos pudessem fazer uma revisão e autocorreção da sua escrita. No final, solicitou-se aos alunos habitualmente menos participativos que lessem os seus textos perante o resto da turma. A correção dos trabalhos escritos foi feita a partir de uma grelha de avaliação, seguindo os critérios do texto argumentativo /de opinião (cf. Anexo 14).

No segundo momento deste bloco de aulas, foram estudados os poetas Mário de Cesariny e Alexandre O'Neill e o movimento surrealista português. Foi apresentada alguma informação acerca destes dois autores bem como do movimento que protagonizaram (cf. Anexo 15), estabelecendo-se um diálogo com os alunos acerca da palavra «surrealismo» e do seu significado: um aluno sugeriu a definição «o que está sobre o real» e, a partir daqui, foram-se construindo algumas conclusões sobre o termo,



complementadas com as informações dadas em *PowerPoint* e com a leitura de um excerto sobre o movimento surrealista, sugerido pelo manual *Plural 10* (Pinto, E.C., Fonseca, P. & Baptista, V.S., 2014, p. 271). Em relação aos poetas, os alunos estavam já familiarizados com os seus nomes, mas não os associavam a nenhum texto lido e estudado em aula.

O primeiro poema proposto para leitura foi «História de cão», de Mário Cesariny, que os alunos puderam ler em voz alta, a partir do manual. Verificou-se que, de forma espontânea, grande parte dos alunos desta turma foram mostrando um cada vez maior à vontade e um maior gosto na leitura em voz alta para os outros colegas. Depois da análise do poema, feita oralmente, e em modo de diálogo, foi solicitado aos alunos que respondessem a algumas das questões propostas pelo livro de Português. Estas questões focavam algumas das ideias anteriormente discutidas e obrigavam à organização e à síntese do pensamento, através da escrita. Este exercício ficou incompleto e remeteu-se a sua conclusão para a aula seguinte, na qual foi também realizada a sua correção, oralmente e no quadro.

Nas aulas que se seguiram (dois blocos de 50 minutos), foi solicitado a um grupo de quatro alunos que lesse de forma expressiva o poema «Quatro lugares-comuns sobre várias artes poéticas», de Alexandre O'Neill, distribuído numa ficha de trabalho. Depois desta leitura, realçaram-se as questões levantadas pelos versos «Onde começa um poema?/ Quando começa um poema?» (O'Neill, 2012, p. 387) e a relação do *trabalho* e da *inspiração* durante o processo criativo do poeta, também posta em evidência pelo texto. Este diálogo com os alunos pôde ajudá-los a desenvolver as suas capacidades de compreensão e de interpretação na leitura do texto lírico. Após a troca de ideias, cada um dos alunos, individualmente, respondeu à questão colocada na ficha de trabalho respeitante à temática abordada anteriormente.

Depois da leitura em voz alta de algumas respostas, e ainda sobre o poema de Alexandre O'Neill, foi introduzida a noção de *haiku*, a composição poética japonesa que conjuga inspiração momentânea e trabalho, na construção de uma forma que obedece a várias regras. Foram dados alguns exemplos de *haikus* japoneses e ocidentais. Só um aluno já tinha conhecimento desta forma poética, mas a maioria ficou entusiasmada com a sugestão. Os alunos que se ofereceram declamaram cada um dos *haikus* propostos na ficha informativa que foi distribuída e lida como complemento do assunto tratado (cf. Anexo 16). A ideia subjacente era que, no intervalo das duas aulas,

os alunos escolhessem no espaço exterior da escola um elemento da natureza, um objeto, uma cor, ou uma sensação que lhes prendesse a atenção e depois, já na sala de aula, tentassem reproduzi-la num *haiku*. Mas os conteúdos planificados para esse dia, juntamente com a agitação da turma nessa tarde, só permitiram que esta matéria fosse abordada durante a segunda hora, sendo que a escrita do *haiku* ficou para trabalho de casa.

A oitava aula desta sequência didática começou com a leitura dos *haikus* propostos para trabalho de casa; dois alunos, demonstrando ainda alguma inibição, preferiram que fosse outro colega a ler os seus textos. Alguns *haikus* chegaram mesmo a ser elogiados pela totalidade da turma. No entanto, nem todos os alunos experimentaram escrever esta composição poética, mas ficou a promessa que iriam tentar fazê-lo e que a entregariam noutra aula (alguns cumpriram).

De seguida, foi distribuída uma ficha de leitura com dois inventários surrealistas<sup>4</sup>, de Alexandre O'Neill e de Mário Cesariny. Depois de um diálogo acerca do termo «inventário» e da explicação para o uso desta expressão pelos surrealistas, foi solicitada uma leitura silenciosa dos poemas e foi esclarecido algum vocabulário. Como segunda proposta, pediu-se uma leitura em voz alta, em que cada inventário seria lido por dois alunos, sendo que cada aluno leria um verso, propondo uma dinâmica rítmica para o poema; a proposta de tom dada pelo primeiro a ler influenciaria o segundo que, por sua vez, influenciaria de novo o primeiro. Os dois leitores deveriam conseguir manter o ritmo, a cadência, o tom e a dicção até ao final da leitura. O facto de serem dois leitores ajudaria também o fôlego e a respiração e contribuiria para a capacidade de escuta e interação. Os alunos aderiram entusiasticamente e procuraram corresponder ao exercício proposto. Posteriormente, foi projetado um vídeo do ator Mário Viegas a ler o poema «Inventário», de Alexandre O'Neill. A maior parte dos alunos não conhecia o ator e a estranheza que causou a alguns a sua forma de dizer atraiu também a sua atenção e, por certo, acrescentou um novo olhar sobre o poema. O exercício seguinte propunha que os alunos criassem o seu próprio inventário surrealista e, para tal, propôs-se uma atividade coletiva: cada aluno iria escolher uma palavra de que gostasse, relacionada com o seu quotidiano, e iria depois escrevê-la numa folha que seria distribuída por cada fila. O aluno da frente recolhia as palavras da sua fila e iria escrevê-las ao quadro. Todos

---

<sup>4</sup> O poema «Inventário», de Alexandre O'Neill e o poema IX do «Discurso sobre a reabilitação do real quotidiano», de Mário Cesariny.

concordaram prontamente com a proposta e, ao todo, ficámos com vinte e oito palavras escritas no quadro que os alunos passaram para o caderno.

Na aula seguinte, tendo como mote estas mesmas palavras, sugeridas por toda a turma, os alunos criaram frases, a pares, para depois, individualmente, usarem essa mesmas frases e escreverem o seu inventário surrealista. A partir de algumas palavras e frases comuns, criaram-se vários poemas diferentes. Alguns inventários foram depois lidos pelos alunos ao resto da turma.

No seguimento deste bloco de aulas, relativo aos «Poetas do século XX», foi ainda elaborado um teste de avaliação (cf. Anexo 17) e foram propostas duas atividades e mais uma aula.

A primeira atividade realizou-se no dia 19 de maio, às 14 horas, na biblioteca da escola, e resultou de um convite feito ao ator Dinarte Branco para uma leitura de poemas de Herberto Helder. Os poemas foram selecionados propositadamente para a ocasião, a partir de várias obras do autor (cf. Anexo 18). A escolha deste poeta surgiu de uma opção minha e do ator, tendo como propósito dar a conhecer aos alunos a poesia e a escrita de Herberto Helder e também como forma de o homenagear, visto o seu falecimento ter ocorrido em março de 2015.

Assistiram a esta leitura duas turmas, o 10.º D e o 10.º B, os respetivos professores responsáveis por cada grupo naquele horário e alguns docentes e alunos da escola que apareceram por curiosidade. A atividade foi publicitada na escola através de um cartaz que se colocou à entrada da biblioteca e na sala de professores (cf. Anexo 19).

O objetivo desta proposta seria dar a conhecer aos alunos um autor da literatura portuguesa ainda desconhecido da grande maioria, através da voz e da presença de um ator cuja leitura proporcionaria uma nova forma de olhar e de receber a poesia, nomeadamente os poemas de Herberto Helder. Por outro lado, iria ao encontro da matéria lecionada em aula durante este período, convocando os alunos para a importância da leitura em voz alta, exercício que os próprios teriam feito regularmente ao longo do ano.

A atividade realizou-se com sucesso, estabelecendo-se uma boa cumplicidade entre os alunos e o ator Dinarte Branco, que não se limitou a ler e a interpretar os textos escolhidos, mas foi estabelecendo um diálogo com as turmas acerca do poeta e do

contexto de escrita de alguns poemas, solicitando mesmo a participação de alguns alunos na dramatização de pequenas situações ou na leitura de um ou outro texto. No final, os alunos mostraram-se entusiasmados, elogiaram o ator e, conforme referido por eles, ficaram com vontade de ler e conhecer melhor a obra de Herberto Helder.

A segunda atividade, realizada no dia 26 de maio, às 15h30, consistiu numa visita orientada, da turma do 10.º D, à exposição «Ser moderno é...? Modernismo, modernidade e vanguardas», patente no Centro de Arte Moderna (CAM) da Fundação Calouste Gulbenkian. A maior parte da turma participou na visita, dos vinte e oito alunos somente quatro não estiveram presentes.

Através das obras de pintura e escultura de autores modernistas portugueses, expostas no CAM, pretendia-se que os alunos pudessem estabelecer comparações, criar analogias e reconhecer temas abordados nas aulas, relativos aos movimentos vanguardistas do século XX na literatura portuguesa, e entender, também, a partir daqui, a multidisciplinariedade artística de alguns autores, como por exemplo Almada Negreiros ou Mário Cesariny, cujas obras de arte se encontravam representadas nesta exposição.

Durante a visita, a turma foi dividida em dois grupos de 12 alunos e cada grupo ficou a cargo de um monitor proposto pela organização do CAM; as professoras acompanhantes (duas estagiárias e a professora orientadora) dividiram-se entre os dois grupos. Enquanto professora estagiária, acompanhei o grupo da monitora Ilda Frias; os alunos revelaram-se atentos e participativos, durante a maior parte do tempo, dando a sua opinião quando solicitados para tal e levantando algumas dúvidas e questões acerca do que ia sendo exposto ao longo do percurso. No final da visita orientada, os alunos puderam explorar livremente o resto da exposição e outras obras expostas nos andares superiores do museu. Alguns alunos já conheciam o CAM, mas a maior parte nunca lá tinha ido. No entanto, mostraram curiosidade pelas obras expostas, estabelecendo-se alguns diálogos interessantes entre eles e com as professoras que os acompanhavam, perante determinadas propostas artísticas.

Antes da visita, sugeri aos alunos que, em grupos de dois, três ou quatro, escolhessem um quadro de que gostassem e anotassem o nome da obra e do autor. Poderiam fotografar a obra ou simplesmente memorizá-la naquilo que lhes tivesse chamado mais a atenção. Através desta proposta, foi lecionada a última aula deste bloco relativo aos «Poetas do século XX». Perante a pintura escolhida e o que esta lhes

pudesse sugerir, foi proposto a cada grupo de alunos que criasse um poema. Também lhes foi dada a alternativa de escreverem um texto descritivo ou crítico sobre a obra escolhida, mas todos os grupos optaram pelo texto poético. Este exercício ocupou grande parte da aula, mas todos os grupos, à exceção de um, conseguiram terminar os seus poemas no tempo previsto, que foram depois lidos ao resto da turma, através de um porta voz escolhido pelo grupo. Cada leitura foi acompanhada por uma breve apresentação da obra escolhida e uma explicação acerca da opção tomada. Constatou-se que os alunos leram com gosto os seus textos, demonstrando uma postura segura e descontraída, mas, sobretudo, comprometida com as escolhas e com as propostas apresentadas (cf. Anexo 20).

## **2. Escola Secundária de Camões – Estágio de Latim**

### **2.1. Descrição da escola e da turma**

A Escola Secundária de Camões situa-se em Lisboa, na Praça José Fontana, na zona de Picoas. A escola começou por se chamar Liceu Nacional de Lisboa, quando foi criada em 1902, adotando posteriormente a designação de Liceu Camões, na altura em que foi construído um edifício de raiz, no Largo do Matadouro Municipal, a partir de um projeto apoiado pelo Estado. Este projeto previa infraestruturas modernas ligadas ao exercício físico, salas de convívio e salas próprias para disciplinas de cariz científico, tornando-se uma referência da arquitetura escolar<sup>5</sup>.

O antigo Liceu Camões é, assim, uma das escolas mais carismáticas da cidade de Lisboa, por onde passaram várias figuras importantes da história e da cultura portuguesas, mantendo uma tradição associada a diversas atividades artísticas, científicas e literárias em horário extracurricular, nomeadamente clubes de teatro, clubes de leitura, grupos musicais, núcleos de poesia, de fotografia, de investigação, entre outros. São muitos os alunos que têm participado nestas atividades incentivadas pela escola, mostrando interesse e envolvendo-se nos diversos projetos artísticos e culturais. Por

---

<sup>5</sup> <http://escamoes-web.sharepoint.com/Pages/Historia.aspx>

exemplo, no jornal da escola – o *Confluências* – são reportadas por docentes e discentes as atividades e as visitas de estudo que vão sendo feitas ao longo do ano letivo.

A população escolar da Escola Secundária de Camões não é socialmente homogênea e a convivência entre adolescentes de vários meios sociais e com diferentes experiências de vida parece promover relações abertas e pouco restritivas no meio dos alunos.

O meu estágio nesta escola começou em outubro de 2014 e terminou em junho de 2015. O orientador foi o professor de Português e Latim Mário Martins. Tal como na Escola Secundária de Pedro Nunes, logo no primeiro dia de reunião com o professor orientador, o núcleo de estágio (composto por quatro estagiárias) teve a oportunidade de visitar a escola e as suas instalações e conhecer alguns funcionários da instituição. Dado que, normalmente, nesta escola o nosso ponto de encontro antes das aulas não era a sala de professores, mas um dos pátios principais da instituição que dava acesso à nossa sala de aula, o contacto com outros docentes não foi imediato, aconteceu ao longo do ano, durante as reuniões de avaliação e no decorrer de algumas das atividades propostas pelas estagiárias.

O 11.º L, a turma que acompanhámos, era composta apenas por nove alunos, um rapaz e oito raparigas, que tinham escolhido a disciplina por opção. A carga horária estipulada para Latim A (nível 2) era de 4 horas e 30 minutos semanais e cada aula tinha a duração de 90 minutos, sem intervalo. O 11.º L era uma turma da área de Humanidades e os alunos tinham idades compreendidas entre os 16 e 18 anos, sendo que duas alunas eram repetentes de 10.º ano. As aulas decorriam na sala 34, uma sala de pequenas dimensões, composta por três filas de mesas e com duas grandes janelas, sendo também uma das poucas da escola equipada com projetor. Os alunos já se conheciam do ano anterior e já tinham frequentado a disciplina de Latim no 10.º ano, com o mesmo professor. Verificou-se assim, logo desde o primeiro dia, que já estava criada e estabilizada uma boa dinâmica em sala de aula e que os alunos se mostravam motivados para a disciplina, participando e intervindo nas atividades propostas.

Ao longo do ano, a turma foi-se mostrando participativa nas aulas, revelando, na sua maioria, maturidade e interesse pelos temas apresentados. Nunca existiram problemas de comportamento e desenvolveu-se uma boa relação pedagógica e humana com todos os alunos. Além das aulas lecionadas pelo professor orientador e pelas estagiárias, os alunos apresentaram também à turma, por duas vezes, trabalhos de

investigação acerca de temas relacionados com a disciplina, demonstrando, em geral, desenvoltura, eloquência e desinibição nas suas apresentações.

A nível de aproveitamento a turma revelou-se mais heterogénea: as notas finais de Latim variaram entre o 10 e o 19 e ninguém reprovou. Quase todos os alunos participavam em atividades culturais dentro da escola: duas alunas na atividade *Camusicando*, dois alunos no Grupo de Teatro do Camões e três alunos no projeto *Ler para Viver*, dirigido pela professora Cristina Duarte, onde é praticada a leitura em grupo e em voz alta de vários autores da literatura portuguesa e mundial.

Esta envolvência dos alunos com outras áreas científicas e artísticas dentro da escola contribui, decerto, para uma melhor relação com o meio escolar e com os outros colegas e professores, criando cidadãos social e culturalmente mais aptos e promovendo um maior leque de perspetivas futuras para os alunos.

## **2.2. Descrição das aulas**

Ao longo do primeiro período, o nosso papel, enquanto núcleo de estágio, foi sobretudo observar as aulas lecionadas pelo professor, que incidiram sobre algumas revisões relativas à matéria de Latim A, pertencente ao programa do 10.º ano.

Durante este período, a turma habitou-se progressivamente à nossa presença nas aulas e foi-nos possível ir estabelecendo um primeiro contacto com os alunos, conhecendo-os nas suas aptidões e na sua relação com a disciplina. Foi também sugerido pelo professor orientador, para iniciar a nossa prática de ensino supervisionada, que experimentássemos lecionar 25 minutos de aula, realizando, em conjunto com os discentes, as traduções de alguns textos retirados da obra *Epigramas*, de Marcial, que foi trabalhada em sala de aula. Ou seja, em quatro dias diferentes, uma parte da aula do professor orientador seria lecionada por cada uma das estagiárias. A partir da escolha de dois epigramas de Marcial, deveriam ser preparadas, por cada uma de nós, duas traduções e algumas propostas de exercícios a partir dos textos analisados.

Os 25 minutos de aula que lecionei decorreram bem, estabelecendo-se uma boa cumplicidade com a turma. Os epigramas nº 38 e nº 73, dos volumes IV e V da obra de Marcial, foram lidos em voz alta pelos alunos (antes e depois da tradução, de forma a

evidenciar as diferenças introduzidas pela intenção a partir da compreensão do texto) e foram realizadas, em conjunto, seguindo as propostas dos alunos, as duas traduções. Foram também propostos dois exercícios de declinações cuja correção foi feita no quadro. Como sugestão de intertextualidade foi ainda apresentado um poema de Bocage «Imitado de Marcial em diálogo» (cf. Anexo 21), em que o autor do século XVIII se terá deixado influenciar pelo autor do século I na escrita de um epigrama sobre sátira literária. Solicitou-se aos alunos que lessem o epigrama de Bocage em voz alta, dando atenção à dicção e ao volume de voz, tentando reproduzir o tom jocoso implícito no texto e que, depois, a partir das mesmas indicações, relesem os epigramas de Marcial onde também era notório o mesmo tipo de intencionalidade.

Esta primeira experiência, em que estivemos no papel de docentes, permitiu-nos começar a perceber a dinâmica e o ritmo necessários às aulas de Latim e a importância que deve ser dada à relação pedagógica com os alunos: motivá-los para as temáticas da cultura clássica e despertá-los para as possíveis relações textuais e culturais que se podem estabelecer com outras épocas; fomentar o seu interesse e a sua participação na aula, nomeadamente na leitura e realização das traduções e na análise e discussão dos textos latinos; exercitar a sua capacidade de escuta, atenção e concentração e ajudá-los e valorizá-los na realização e na autocorreção dos exercícios propostos.

### **2.2.1. Bloco de aulas 1 – *Otium: Ludi circenses et ludi scaenici***

As duas primeiras aulas de Latim foram lecionadas em fevereiro de 2014, nos dias 11 e 12 e tiveram a duração de 3 horas (90 minutos em cada dia). Os temas escolhidos integravam-se e articulavam-se com o currículo proposto para o Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas e incidiram sobre a unidade 4 do atual programa de Latim A do 11.º ano, relativa ao tema «*Otium*», nomeadamente os conteúdos relacionados com os *ludi circenses* e os *ludi scaenici*.

As aulas decorreram conforme estabelecido, seguindo os objetivos, conteúdos e estratégias que propus na planificação (cf. Anexo 22). Foram seguidos os critérios de avaliação propostos pelo professor orientador e foram abordados todos os pontos sugeridos: cultura, tradução, retroversão, exercícios gramaticais e etimologia. Em ambas as aulas optei por expor e apresentar (utilizando um *PowerPoint*) os temas de cultura



em primeiro lugar, com o objetivo de contextualizar os textos escolhidos, de forma a que os alunos pudessem relacionar mais eficazmente os conteúdos literários e linguísticos apresentados posterior e paralelamente.

A primeira aula começou com uma exposição oral acerca dos *ludi romani* em geral e dos *ludi circenses* em particular, complementada por algumas informações e imagens dadas através de um *PowerPoint* (cf. Anexo 23). Foi visualizado um vídeo sobre o circo romano, retirado do *site RomeReborn*<sup>6</sup>, e foram referidos outros *sites*<sup>7</sup> relacionados com o tema, assim como o filme *Spartacus*, de Stanley Kubrick, que levei para a aula facultando-o aos alunos que tivessem interesse em vê-lo. Na sequência deste tema, foi apresentado um *graffiti* romano, que anunciava um combate de gladiadores, e que motivou um diálogo com os alunos acerca da função e da importância dos *graffiti* na época romana, em comparação com a função dos *graffiti* atualmente. O *graffiti* foi lido em voz alta por um aluno e foi feita, em grupo, oralmente, a sua análise linguística. Foi então solicitado aos alunos que reconhecessem vocabulário relacionado com os jogos circenses (esse vocabulário foi depois traduzido e explicado) e identificassem as declinações e tempos verbais presentes no texto. O exercício de conjugação das formas verbais foi feito no quadro por dois alunos que se voluntariaram. De seguida, em conjunto com os discentes, fez-se a tradução do *graffiti*, que foi depois lida por um aluno e projetada em *PowerPoint*, para que todos pudessem confirmar a correção.

Posteriormente, e para criar um contraponto com a apologia da violência na prática dos jogos circenses na Roma Antiga, foi distribuída uma ficha com um texto de Séneca, em latim e em português, retirado da obra *Cartas a Lucílio* (cf. Anexo 24). Antes de lermos e de analisarmos o texto, foi feita uma exposição sobre a figura de Séneca como autor, filósofo e dramaturgo, referindo a sua defesa do Estoicismo, enquanto corrente filosófica defensora da virtude e da perfeição moral e intelectual, em contraste com a vivência de emoções fortes e destrutivas, tal como as defendidas pelos romanos nas práticas dos jogos circenses. O texto apresentado na ficha foi lido em voz alta por dois alunos que se voluntariaram e propôs-se que, a partir de uma primeira leitura, os alunos reconhecessem o assunto tratado, experimentando identificar palavras associadas aos jogos circenses. Em seguida, foi solicitado a outros dois alunos que lessem em voz alta o texto em português, na página oposta da ficha e, a partir dessa leitura, percebessem

---

<sup>6</sup> <http://romereborn.frischerconsulting.com/> - RomeReborn

<sup>7</sup> <http://www.youtube.com/watch?.dalton.org/rome/>

o que tinham apreendido da leitura em latim. No texto em latim, uma das frases estava em português, tendo os alunos de fazer um exercício de retroversão, completando o textolatino de Sêneca através da frase sugerida pela tradução portuguesa. A retroversão foi corrigida no quadro, seguindo a proposta de uma aluna. Os alunos aderiram com gosto aos exercícios sugeridos e revelaram interesse e curiosidade pelos temas apresentados, participando na aula com algumas questões e voluntariando-se, sempre que necessário, para a realização das atividades propostas.

Nos últimos 30 minutos da aula, foi estabelecido um diálogo com os alunos acerca da origem e etimologia da palavra *spectaculum* e foi introduzido o tema dos *ludi scaenici*. Através de uma breve exposição e da apresentação de algumas imagens (cf. Anexo 23), fez-se uma introdução ao teatro grego e ao teatro romano, enquanto espaços das antigas representações teatrais, e a comparação entre os dois, com o intuito de se estabelecerem as respetivas diferenças e semelhanças. Por indicação do professor orientador (durante a reunião pré-aula), tive conhecimento que existia na escola uma maquete de um teatro romano feita por antigos alunos; decidi reconstruí-la em casa e, posteriormente, levá-la para a aula, para que os alunos da turma pudessem observar e compreender a finalidade das várias partes que compunham o edifício, bem como os respetivos nomes em latim. Como complemento, foi distribuída uma ficha de vocabulário do teatro romano (cf. Anexo 25), que foi realizada e corrigida oralmente na sala de aula.

Para finalizar, foi referida a visita de estudo a Mérida (já mencionada anteriormente pelo professor orientador), onde os alunos iriam poder ver ao vivo um teatro romano, ficando também a sugestão de uma visita ao Museu do Teatro Romano de Lisboa (que durante este ano letivo esteve encerrado para obras), do qual foi dada a indicação do site para consulta<sup>8</sup>. Propôs-se que para a visita a Mérida os alunos escolhessem e decorassem alguns epigramas de Marcial lecionados em aula, para experimentarem dizê-los no palco do teatro romano e assim poder testar a acústica do espaço e atuar diretamente num dos locais de representação que estávamos a estudar<sup>9</sup>. Do mesmo modo, exercitariam a memória e a prática de declamação para uma plateia.

---

<sup>8</sup> <http://www.museuteatroromano.pt/oteatro/TeatroRomanoLisboa/Paginas/teatro3d.aspx>

<sup>9</sup> O que estava planificado inicialmente era que os alunos escolhessem um excerto da peça *A Aulularia*, de Plauto (apresentada à turma no âmbito deste bloco de aulas) e ensaiassem para apresentar em Mérida. Mas por uma questão de tempo, e para que todos pudessem participar, a partir de uma sugestão do professor orientador, acabámos por propor a escolha dos epigramas de Marcial para serem declamados no teatro romano.

Durante esta aula, foram também apresentados os três principais dramaturgos romanos Plauto, Sêneca e Terêncio, e referidas algumas das suas principais obras. Para trabalho de casa, foi entregue uma ficha com um texto dramático de Plauto (cf. Anexo 26) para que os alunos lessem e traduzissem o primeiro período do texto para a aula seguinte.

Na segunda aula, preservando um plano textocêntrico, o trabalho incidiu principalmente sobre o texto dramático *A Comédia da Marmita (Aulularia)*, de Plauto, a partir do qual se trabalhou a tradução e se fizeram exercícios de sistematização e revisões dos conteúdos gramaticais (através dos elementos linguísticos presentes no texto), bem como a leitura em voz alta e a dramatização de excertos do texto apresentado.

Antes de se iniciar o trabalho proposto pela ficha (entregue na aula anterior), estabeleceu-se um diálogo com os alunos acerca da origem da palavra da palavra «teatro» (*théatron* – dos gregos; *theatrum* – dos romanos) e a relação entre o espetáculo teatral e o texto dramático, focando os seus principais objetivos e características.

De seguida, e a título de exemplo, foi feita uma breve exposição de introdução ao texto dramático *A Comédia da Marmita (Aulularia)* e referidos os aspetos mais marcantes da comédia romana de Plauto (cf. Anexo 23).

A abordagem à ficha principiou com a leitura em voz alta do texto apresentado (um excerto do prólogo da *Aulularia*) e com a identificação da personagem referida no texto e que apresenta o enredo da peça, o *Deus Lar*. De forma a estabelecer uma comparação, e para melhor ilustrar a função do prólogo nas peças de Plauto, foi lido, em português, o prólogo da obra *O Soldado Fanfarrão*, do mesmo autor, incluído no manual do 11.º ano *Nova itinera*. Para as duas leituras, e a partir das informações dadas, foi solicitado aos alunos que tivessem atenção à dicção e que tentassem encontrar um tom conforme ao carácter da personagem apresentada, procurando imprimir, deste modo, mais vivacidade ao texto e indo ao encontro da truculência e jocosidade presentes nas comédias de Plauto. A partir da leitura do prólogo e para a caracterização das personagens, foi feita ainda uma breve exposição oral, apoiada pelo *PowerPoint*, acerca das personagens e dos figurinos nas comédias romanas, nomeadamente a *fabula palliata* e a *fabula togata* (de origem grega e romana).

Depois da leitura e da análise do texto, os alunos completaram os exercícios gramaticais apresentados na ficha e a maior parte das perguntas foi corrigida oralmente; dois alunos corrigiram no quadro um dos exercícios de declinação e leram em voz alta as respostas apresentadas. Por fim, foi feita a tradução, solicitando aos alunos que participassem, através do trabalho elaborado em casa e na aula. Depois de analisadas e traduzidas, em conjunto, cada uma das frases do texto, uma sugestão final de tradução foi projetada na sala, para que todos pudessem fazer uma autocorreção do trabalho realizado.

Um dos principais objetivos a que me propus foi estabelecer uma interligação entre conteúdos literários (textos) e língua, de forma a que estes fossem expostos e introduzidos, maioritariamente, numa relação englobante ao longo da aula. Assim, através de outra ficha de trabalho (cf. Anexo 27), foi ainda introduzido o complemento circunstancial de origem, também presente no texto abordado (cuja informação foi lida pelos alunos em voz alta) e foi distribuída uma ficha informativa acerca das interjeições (cf. Anexo 28), bastante recorrentes nos textos dramáticos. A partir desta última ficha, foi pedido aos alunos que seguissem a informação veiculada por cada interjeição procurando impor uma intenção na leitura em voz alta, tornando perceptível o objetivo do autor ao utilizar estas expressões no texto dramático. Os alunos aderiram com entusiasmo ao objetivo proposto, o que originou algumas sugestões expressivas que animaram a turma.

No final da aula, foi distribuído um excerto da 1ª cena do I ato da peça estudada, *Aulularia*, numa versão latina e numa versão portuguesa (cf. Anexo 29) e, após uma primeira leitura silenciosa, solicitou-se aos alunos que fizessem uma leitura dramatizada da cena, em latim, seguindo as didascálias e procurando sugerir uma intencionalidade para as duas personagens apresentadas no texto. Os dois alunos que se voluntariaram faziam parte do grupo de teatro da escola e do clube de leitura demonstrando, desde logo, descontração e eloquência na sua proposta de leitura dramatizada, divertindo os colegas e os professores (estagiárias e professor orientador) que estavam a assistir.

As duas aulas decorreram conforme o tempo previsto e todos os conteúdos propostos foram finalizados e bem recebidos pelos alunos. Considero, no entanto, que o tempo de exposição e de interação com os alunos sobre alguns dos conteúdos (sobretudo na parte final da segunda aula) poderia ter sido ainda mais prolongado e “respirado”, permitindo uma melhor assimilação da matéria apresentada, o que me

sugere que o número de conteúdos que propus para esta aula poderia ter sido um pouco menos ambicioso.

Para estas aulas foram sugeridos e criados novos materiais, nomeadamente, textos literários/dramáticos (retirados das propostas existentes em livros ou na Internet, a partir das obras originais) e fichas de trabalho com exercícios diferentes dos apresentados pelo manual, sendo que este não deixou de ser apontado e consultado durante a aula como referência e material de estudo. As planificações das aulas previam também uma abertura na sugestão aos alunos de outras obras literárias e de materiais relacionados com o tema apresentado (foram referidos outros textos dramáticos, livros de autores e curiosidades sobre as matérias e os autores expostos), assim como atividades extracurriculares (visitas de estudo). Do mesmo modo, foram previstas e praticadas atividades de integração e participação dos alunos na aula (leitura expressiva dos textos em voz alta e leitura dramatizada, diálogos sobre os temas apresentados e espaço para questões e observações), considerando-se importante, além do entendimento meramente cognitivo, o facto de os alunos poderem incorporar, através da leitura em voz alta, da experimentação pelo seu corpo e voz, os textos apresentados, facilitando a criação de uma memória afetiva dos mesmos e o gosto pela sua aprendizagem e conhecimento.

Foi conseguido um ritmo de aula dinâmico e criou-se uma boa relação interpessoal com os alunos; dando atenção e motivando para a participação todos os elementos da turma e desafiando os alunos menos participativos, ou menos seguros, para uma maior participação nas atividades propostas, estimulando-os para a autocorreção. Existiu entusiasmo e interesse na receção dos alunos e não se verificou qualquer problema relacionado com comportamento, existindo, antes, colaboração e sentido de autodisciplina por parte do grupo.

### **2.2.2. Bloco de aulas 2 – A romanização da Hispânia: *Strategemata***

A segunda aula de Latim foi lecionada em maio de 2015, teve a duração de 90 minutos e incidiu sobre a unidade 5 do programa de Latim A do 11.º ano vigente: «A romanização da Hispânia». O tema escolhido para a aula foi a obra *Strategemata*, do autor latino Sexto Frontino, apresentada como um tratado de técnicas militares com fins

didáticos, onde são expostos vários exemplos de estratégias bélicas, algumas das quais usadas durante a romanização da Península Ibérica.

No manual de 11.º ano *Nova itinera*, não está incluído nenhum texto deste autor, nem é mencionado no atual programa de Latim A do Ministério da Educação, no entanto, pareceu-me um tema interessante e apelativo para ser explorado e apresentado aos alunos, dado que a matéria presente nos textos escolhidos para a aula estava de acordo com os conteúdos previstos para o ano em questão, revelando um grau de dificuldade adequado.

A aula iniciou-se com uma abordagem ao autor Sextus Iulius Frontinus, referindo alguns dos seus aspetos biográficos, nomeadamente os seus cargos administrativos na cidade de Roma, onde foi comissário das águas e responsável pela redação de um tratado sobre os aquedutos em Roma, o *De aquis urbis Romae*. Após a visualização, em *PowerPoint* (cf. Anexo 30), de algumas imagens relativas à construção de aquedutos em Roma e à sua expansão e implementação nas regiões conquistadas, como a Hispânia, foi apresentada outra das obras principais do autor, *Strategemata*, composta por 500 episódios da história militar grega e romana.

Para entrar no assunto, comecei por explicar aos alunos a razão pela qual tinha escolhido esta obra, procurando associar o tema da guerra, como algo que se repete e que está presente ao longo dos séculos no comportamento do Homem, com a ideia de necessidade de sobrevivência, onde entra a criatividade, na capacidade humana de criar soluções para resistir e ultrapassar o inevitável. A partir daqui, estabeleceu-se um breve diálogo com os alunos sobre o tema e foi lido por mim, em voz alta, o poema «À espera dos Bárbaros», de Konstantin Kavafis (autor grego do século XIX que, nos seus poemas, retrata vários episódios da Antiguidade Clássica), que me pareceu ir ao encontro do tema abordado. Após a leitura, os alunos mostraram curiosidade pelo autor e o livro circulou pela sala.

De seguida, foi distribuída uma ficha de trabalho com um texto de Frontino (um episódio de *Strategemata* com uma estratégia de Tito Dídio durante a romanização da Hispânia) e foi solicitado aos alunos que lessem em voz alta o excerto apresentado. Após uma análise linguística do texto, realizada oralmente com os alunos, e a identificação de algum vocabulário relacionado com a prática bélica, foi-lhes solicitado que completassem os exercícios propostos na ficha e que experimentassem realizar a tradução do texto. Estes exercícios foram sendo corrigidos gradualmente, à medida que

iam sendo finalizados, para que se mantivesse um ritmo de aula dinâmico. A tradução foi, por fim, realizada em conjunto, com a intervenção dos alunos. Posteriormente, foi sugerida uma versão final para que todos fizessem uma autocorreção.

Durante a aula foi ainda distribuída e lida uma ficha informativa sobre o infinito perfeito passivo, através da qual esta forma verbal, presente no texto de Frontino trabalhado em aula, foi explicada aos alunos, e foram abordados, através de uma ficha de leitura, mais dois textos de *Strategemata*, agora referentes a Sertório e a Viriato (cf. Anexo 31). Nesta segunda ficha, os textos apresentavam-se em latim e em português, para serem lidos em voz alta e para que se pudesse trabalhar a intenção na leitura em latim, a partir da leitura em português. A partir destes textos foi estabelecido um diálogo com os alunos acerca das figuras de Sertório e Viriato (acompanhado por informações e imagens em *PowerPoint*, cf. anexo 30) e do seu papel na romanização da Península Ibérica. No final da aula foi ainda proposto aos alunos que pensassem em palavras etimologicamente relacionadas com o adjetivo *bellicus*, *a*, *um*.

Os alunos mostraram-se recetivos e disponíveis na realização das atividades propostas, participando na aula sempre que solicitados e por livre iniciativa, revelando interesse e colocando questões sobre a matéria. Procurou-se que todos os discentes fossem desafiados para a participação na leitura ou correção das propostas apresentadas e que se sentissem à vontade para colocar questões e intervir.

Entendo que o Latim é uma disciplina que exige bastante rigor e atenção na sala de aula e que, tal como em outras disciplinas, o professor deve dar espaço aos alunos para a sua intervenção e para o esclarecimento de dúvidas; ter em atenção as questões dos alunos, não esquecer-las e mantê-las presentes na aula seguinte (se não chegarem a ser respondidas); autocorrigir-se, quando necessário, para que os conteúdos fiquem claros; dar confiança aos alunos, motivá-los para a participação na aula e ajudá-los no seu processo de autocorreção e de aprendizagem.

Enquanto professora estagiária considero que o trabalho e o percurso a seguir será no sentido de ir criando nos alunos uma autonomia cada vez maior na relação com os materiais apresentados e propostos, procurando, através da implicação física e cognitiva com os assuntos abordados, que incorporem, entendam e se interessem pelos temas e pelos textos clássicos, mantendo para isso a exigência e o entusiasmo pessoais e dos alunos.

### 2.2.3. Atividade: *Declamationes*

Foi-nos proposto pelo professor orientador, logo desde o primeiro período, que planificássemos as atividades que gostaríamos de fazer com os alunos ao longo do ano letivo. Dado que o tema que me propus desenvolver no relatório e durante o estágio se relacionava com a prática da oralidade e da leitura em voz alta (como estratégia para uma melhor entendimento dos textos e dos autores sugeridos), pensei que as atividades propostas poderiam ir ao encontro desta conceção, integrando os alunos na realização das mesmas.

Primeiramente, foi planificada uma pequena representação teatral de um texto dramático, lecionado em aula, que poderia ser feita num espaço alternativo da escola (como, por exemplo, as conhecidas catacumbas do Liceu Camões), e para a qual os alunos, além de serem atores, teriam de pesquisar figurinos, máscaras, música, cenários e modos de representação da época romana. Este projeto acabou por não se realizar (houve apenas a representação do texto de Plauto feita em aula e as declamações no Teatro Romano de Mérida), pois requeria algumas horas extra fora do horário escolar que teriam de coincidir com o meu tempo e o dos alunos, que também estava muito preenchido, sobretudo por o 11.º ano ser um ano de exames e por os alunos já se encontrarem envolvidos em muitas atividades.

Como segunda proposta de atividade foi sugerida uma declamação pública, feita pelos alunos, de textos de poetas e dramaturgos romanos (que fazem parte dos conteúdos de Latim do 11.º e 12.º ano). Todos os alunos já tinham ouvido falar de alguns dos autores e, desde logo, demonstraram interesse em conhecê-los.

De acordo com as antigas declamações romanas – *declamationes* –, acompanhadas por música, a ideia seria que os alunos escolhessem alguns poemas ou excertos de textos que gostassem, retirados de algumas obras da Antiguidade Clássica que lhes seriam propostas e, a partir daí, ensaiar uma declamação pública para a população escolar, acompanhada ao piano (a escola tem um piano disponível) por um músico convidado.

Deste modo, foram distribuídas pelos alunos algumas obras, nomeadamente: a *Eneida*, de Vergílio; as *Odes*, de Horácio; as *Carmina*, de Catulo; as *Cartas de amor* – *As Heróides*, de Ovídio; *A Fedra*, de Séneca; *A Comédia da Marmita*, de Plauto e os



*Epigramas*, de Marcial (que os alunos já tinham). A partir daqui, cada um escolheu um autor, levou os livros para casa e trabalhou os poemas ou os excertos de texto que queria declamar. Alguns autores foram escolhidos por dois alunos, que partilharam a leitura do mesmo texto. A intenção seria também que se abordassem os três modos literários: o épico, o lírico e o dramático.

O local escolhido para a apresentação foi a biblioteca da Escola Secundária de Camões, onde há um piano, e que mantém ainda a estrutura e a decoração antigas, revelando-se um espaço cenicamente interessante. Houve quatro ensaios ao todo, no tempo das horas de almoço, durante parte de uma aula cedida pelo professor orientador e no decorrer de outra aula em que o professor não podia estar presente. A apresentação realizou-se no dia 4 de junho, pelas 14 horas, e contou com a participação do pianista João Aboim (cf. Anexo 32).

Os alunos mostraram-se entusiasmados logo desde o início e compareceram a todos os ensaios marcados. Os textos escolhidos foram também trabalhados em casa, notando-se algumas evoluções de ensaio para ensaio, o que revelou desde logo o empenho dos alunos na preparação desta apresentação. Cada aluno sugeriu uma proposta de figurino relacionada com a personagem ou com o autor que estava a apresentar e decidiu-se em conjunto, e por sugestão dos alunos, que alguns dos textos fossem lidos em latim. Alguns alunos chegaram mesmo a memorizar os textos, apesar da apresentação ter sido assumida sobretudo enquanto leitura pública.

Pôde observar-se que a turma participou com gosto nesta atividade, em que todos, mesmo os mais tímidos, tiveram oportunidade de experimentar o contacto com o público, revelando-se e revelando algumas das suas capacidades expressivas, criativas e comunicativas. Os alunos mostraram uma boa capacidade para trabalhar em grupo, motivando-se e ajudando-se uns aos outros para a concretização do projeto.

Foi notório também que esta atividade proporcionou uma boa relação interpessoal entre professor e alunos, contribuindo para o desenvolvimento, nos discentes, de algumas competências literárias e linguísticas respeitantes ao entendimento, interpretação e apropriação dos textos. Ao relacionarem-se com os textos, ao trabalhá-los para os apresentarem, defendendo-os a partir da sua voz e da sua *performance*, os alunos acabaram por criar uma relação experiencial com os mesmos e uma memória afetiva, que os motivará, possivelmente, para o interesse e procura de outros textos destes e de outros autores. A implicação dos alunos e a responsabilidade

proposta por este trabalho contribuirão, certamente, para o desenvolvimento do seu conhecimento e para o alargamento das suas aptidões linguísticas, literárias, culturais, artísticas e sociais.



## Conclusão

Acho que a nossa preocupação deveria ser a de como levar cada um a renovar, de maneira autónoma, a sua sensação do mundo.

Claude Régy, *Espaces perdus*

Concluir sobre a experiência de trabalho, enquanto professora estagiária, ao longo de um ano letivo, leva-me a encarar esta conclusão não como um fim, mas antes como um começo. O terminar desta primeira etapa, num percurso em que me proponho ser professora de Português e Latim, conduz-me a repensar e a reviver o trabalho observado, as opções tomadas e as experiências assimiladas, e a entender que não devo procurar somente soluções, antes experimentar continuamente possibilidades e percursos diversos num caminho que se propõe aberto a sucessivos encontros e aprendizagens. Isto significará aceitar o desafio, aceitar a dificuldade, perceber que “ensinar” não é seguir uma receita; é sobretudo descobrir formas de estabelecer diálogos, de criar uma relação, uma partilha com os alunos, procurando estabelecer uma empatia com essas pessoas que todos os dias se sentam à nossa frente, contrariando a apatia e a desinteresse que muitas vezes parecem prevalecer nas salas de aula.

Confrontada com a escolha de um tema para a escrita do relatório e para a experiência de prática de ensino supervisionada com os alunos do 3º ciclo, a primeira opção incidiu sobre o exercício da oralidade e da leitura em voz alta em sala de aula. A razão desta escolha deveu-se não só ao facto de este ser um conteúdo onde me sentia mais à vontade, devido à minha formação académica, como atrás já foi mencionado, mas também porque me interessaria poder transformar cada aula num *ato coletivo*, onde os textos e os conteúdos programados para a disciplina, assim como outros escolhidos pelo professor, pudessem ser ditos, lidos, partilhados e experimentados pelos alunos.

Mantive a convicção de que, nas propostas ou textos apresentados, deveriam, tal como defende Steiner, estar presentes as *paixões* do professor, as suas escolhas:

Sempre disse aos meus alunos: “Não se negociem as nossas paixões. As coisas que vou apresentar-vos são coisas de que gosto muito. Não posso justificá-las”. (...) Se o estudante sente que somos um pouco loucos, que estamos possuídos por aquilo que ensinamos, é já um primeiro passo. Não vai estar de acordo, talvez se ria, mas ouvirá. É nesse momento milagroso que o diálogo começa a estabelecer-se com uma paixão. (Steiner, 2004, p.71)

Por sua vez, estas escolhas deveriam também ir ao encontro dos alunos, entrar em diálogo com eles, permitir-lhes a experiência da leitura a partir da sua história pessoal, da sua experiência de vida, das suas opções e das suas questões. Perceber o espaço que existe antes da apreensão dos textos, durante e depois da sua leitura, para que, deste modo, seja entendido o significado da sua aprendizagem. Perceber até que ponto o envolvimento do corpo dos alunos com o texto (seja a ouvi-lo, a torná-lo audível ou a questioná-lo) é o que lhes permite uma melhor apreensão do mesmo, possibilitando-lhes encontrarem a sua identidade, mas também a oportunidade de evoluírem e se transformarem: «Ler é um processo de mobilização geral do corpo (...), o abrir-se do espaço do texto é simultaneamente um abrir-se do mundo» (Coelho & Gusmão, 2001, p. 81).

As respostas a que cheguei, através de algumas propostas de trabalho que consegui pôr em prática, foram as que se me tornaram possíveis durante o tempo permitido pelo estágio e num universo tão incomensurável como o da pedagogia e do ensino. Por outro lado, tornou-se também perceptível que não é tarefa simples estimular e interessar os alunos do século XXI, provenientes de diversas áreas de ensino e de diferentes meios culturais e sociais, por muitos dos textos sugeridos pelos conteúdos programáticos das disciplinas de Português e Latim. No entanto, pôde constatar-se que a proposta de tornar o aluno *protagonista* na apropriação e transmissão de cada texto, e na possibilidade de se fazer escutar, consegue afastá-lo do *antagonismo* com que, muitas vezes, se predispõe a assistir às aulas, ou de outro tipo recorrente de protagonismo que tendencialmente o leva a desviar-se dos objetivos propostos. Se não for estimulada e acautelada uma envolvimento dos alunos face aos conteúdos expostos, pode gerar-se uma incompreensão continuada e um desinteresse pelos assuntos abordados, o que, naturalmente, acaba por distrair a atenção dos alunos e a sua capacidade de concentração na sala de aula.

A adesão e a entrega com que os alunos reagiram às sugestões e às solicitações para ler em voz alta, participar oralmente, apresentar textos e trabalhos ou debater ideias, aconteceram e foram evoluindo, em larga maioria, de forma positiva. E foi por isso notório, no final do ano letivo, uma progressão na postura dos alunos em relação à intervenção oral em aula, participando de forma justa sobre os assuntos abordados e revelando melhorias no domínio das técnicas de leitura e expressão em voz alta.

A possibilidade de se expressarem foi permitindo também que se fossem conhecendo e *reconhecendo* uns aos outros, reforçando o seu interesse pelos conteúdos apresentados e os seus conhecimentos literários e linguísticos, mas também a sua autoestima, a sua autonomia pessoal, a sua afirmação e o seu crescimento enquanto indivíduos: «o reconhecimento do humano pelo humano é um imperativo na via do amadurecimento pessoal de cada indivíduo» (Savater, 2006, p.59). Reagindo melhor ou pior, com mais ou menos desconfiança, timidez ou disponibilidade, todos os alunos das duas turmas que acompanhei mais intensivamente ao longo deste ano acabaram por se ir revelando e expondo, por vontade própria, voluntariando-se para as leituras e dramatizações, arriscando a sua opinião nos debates, propondo-se para a leitura do seu trabalho escrito, ou tomando a palavra nas apresentações de poemas ou em trabalhos de investigação.

Foi notória também, por outro lado, a tendência imediata de alguns alunos para procurarem respostas rápidas ou resoluções pragmáticas, que por vezes se traduziram em expressões como «Para que é que isto serve?» ou «O que interessa o que estamos aqui a fazer?». No entanto, o confronto com a alteridade, com aquilo que ainda não conheciam através de textos que não lhes eram logo acessíveis, também suscitou a sua curiosidade, disponibilizando-os para a receção dos mesmos. A eventual estranheza dos textos, de algum modo, interpelou os alunos, desafiando e estimulando a sua inteligência no confronto com tudo aquilo que as palavras escritas não tinham de imediatamente tangível. Paralelamente, um incentivo continuado para que os alunos se responsabilizassem por estes textos, dando-lhes a sua voz, ou alertando o seu corpo para a sua escuta ou compreensão, foi captando e motivando a sua atenção, a sua disponibilidade, mesmo que para alguns esse interesse demorasse apenas o tempo de uma aula ou alguns breves minutos.

A opção de trabalhar a oralidade através de textos dramáticos e poéticos, coincidentes com os temas propostos pelos programas de 10.º ano de Português e de 11.º ano de Latim, acabou também por revelar-se cativante para a maior parte dos alunos, se calhar contrariamente ao que se poderia esperar (sobretudo na turma do 10.º D, da área de Ciências e Tecnologias). Possivelmente pelo ritmo e musicalidade, pela expressividade, pelos recursos estilísticos, pela facilidade de leitura e memorização, pela possibilidade física e corporal ou pelas marcas oralizantes e coloquiais relevantes neste tipo de textos, a maior parte dos alunos acabou por aderir às propostas de leitura

em voz alta e de escuta que foram sendo sugeridas. Esta predisposição crescente dos alunos e a incidência num trabalho assente na prática da oralidade contribuiu, tal como se pôde comprovar ao longo do ano, para um conhecimento e uma apreensão mais sólida dos aspetos literários, formais e linguísticos dos textos, motivando depois os alunos para a passagem à escrita, na qual foram revelando uma evolução na apropriação e correção linguística dos seus trabalhos e uma vontade cada vez maior de apresentá-los à turma.

Além de contribuir para uma melhor aquisição de conhecimentos literários e linguísticos específicos de cada matéria de Português e Latim, o incentivo aos alunos para *dizer, falar, pensar alto, ler em voz alta* em sala de aula é também um contributo para a formação de cada personalidade, para a capacidade de reflexão, para a possibilidade de transmissão e partilha de argumentos, opiniões, sensações, sentimentos ou emoções, para a capacidade de conseguir exprimir e comunicar de forma inteligível o que se pretende dizer, seja concreta ou abstratamente: «Dizer-se e dizer o outro é encontrar-se» (Steiner, 2004, p. 34). Aprender a língua, saber utilizá-la, conhecer as suas bases, a sua origem, ter acesso aos textos, aos diferentes tipos de linguagem, poder incorporar, verbalizar e experimentar as suas potencialidades, são competências que permitem a possibilidade de ação, a possibilidade de expressão, a capacidade de tomar decisões, de se relacionar com os outros, de se questionar e de criar novas possibilidades de existir no mundo.

Levar os alunos a *encontrar uma voz* para os textos e, por sua vez, *dar voz* aos alunos para eles próprios serem parte integrante da sua aprendizagem, para que se impliquem física e cognitivamente na descoberta da “matéria” apresentada, é permitir-lhes que pensem e leiam o mundo que se lhes depara como algo novo, mas também como local onde exercem a sua autonomia, quando conseguem, por eles mesmos, escolher os sentidos que procuram dar a cada nova leitura ou a cada nova descoberta de significado textual. Recorrendo a uma expressão de Eduardo Prado Coelho, «o leitor escreve para que seja possível» (2001, p. 79), o professor deve *ensinar*, ou transmitir conhecimento, *para que seja possível*, encarando o aluno como a audiência ativa, o recetor participante, o elemento que termina, que prolonga, que acrescenta, que dá sentido e que permite o futuro de cada aprendizagem.

## Referências bibliográficas

- AAVV (1993). *As línguas clássicas – investigação e ensino I – actas*. Coimbra: Instituto de Estudos Clássicos.
- Aguar e Silva, V.M. (1998). «Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português» in *Diacrítica* nº 13 e 14. Universidade do Minho: Centro de Estudos Humanísticos.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português – Fundamentos e metodologia* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Andresen, S.M.B. (Org.) (1991). *Primeiro livro de poesia – Poemas em língua portuguesa para a infância e adolescência*. Lisboa: Caminho.
- Artaud, A. (n/d). *O teatro e o seu duplo* (F.H.P. Brandão, Trad.). Lisboa: Minotauro.
- Barthes, R. (1981). *O grão da voz* (T. Meneses & A. Melo, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- (1997). *O prazer do texto* (M. M. Barahona, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Belo, M. & Sá, C.M. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa*. Cadernos Didácticos Série Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Canãs, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática – una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Carvalho e Branco, M.E. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Coelho, E.P. & Gusmão, M. (2001). *O leitor escreve para que seja possível*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Duarte, I. & Morão, P. (Org.) (2006). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Colibri.
- Eco, U. (1993). *Leitura do texto literário. Lector in fabula* (M. Brito, Trad.) Lisboa: Presença.
- (2014). *Sobre Literatura* (J.C. Barreiros, Trad.). Lisboa: Relógio d'Água.
- Fonseca, F.I. (2002). «Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura» in *Actas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- Gama, S. (2011). *Diário* (J.R. Ribeiro, Coord.). Lisboa: Presença.
- Guedes, T. (2000). *Criatividade precisa-se – Na poesia, na narrativa e na área de projeto*. Lisboa: Caminho.



- Grimal, P. (1998). *A Civilização Romana* (I. St. Aubyn, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- (2001). *O Teatro Antigo* (A. M. Gomes da Silva, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Grotowsky, J. (1992). *Em busca de um teatro pobre* (A. Conrado, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Homero (2003). *Odisseia* (F. Lourenço, Trad.). Lisboa: Cotovia.
- Iturra, R. (1989). *A descontinuidade entre a escrita e a oralidade na aprendizagem*. Bragança: Instituto Superior Politécnico de Bragança.
- (1997). *Os Imaginário das Crianças. Os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim de Século.
- Jean, G. (2011). *A leitura em voz alta* (2.<sup>a</sup> ed.) (I. Andrade, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lomas, C. (Org.) (2003). *O valor das palavras (I) – Falar, ler e escrever nas aulas*. (R.V. Castro & L. Dionísio, Trans.). Lisboa: Ed. Asa.
- Manguel, A. (1998). *Uma história da leitura* (A. Saldanha, Trad.). Lisboa: Presença.
- Martins, I. (Coord.), Sardinha, L. & Gomes da Silva, M.B. (2001). *Programa de Latim A – 11º ou 12º ano – Curso Científico Humanístico de Línguas e Literaturas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- O'Neill, A. (2012). *Poesias completas* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Petrônio (2000). *O Satíricon* (J. Sampaio, Trad.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Platão (1924). *O Banquete – Elogio do amor* (A. Ribeiro, Trad.). Porto: Renascença Portuguesa.
- Reis, C. & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A.P, Cabral, A.T.C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. *et al.* (2009). *Programa de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Régy, C. (1991). *Espaces perdus*. Paris: Plon.
- Rikner, A. (2004). *O reverso do teatro* (D.G. Dias, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Romano, R. (Dir.) (1987). *Enciclopédia Einaudi: oral/escrito-argumentação* (Vol.11) (C. Pais, J. R. da Fonte, L. F. Duarte & T. Coelho, Trad.). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Rooyackers, P. (2003). *100 jogos de linguagem* (J. Palinhos, Trad.). Porto: Asa.

- Ryngaert, J.P. (1981). *O jogo dramático no meio escolar* (M. Guerra, Trad.). Coimbra: Centelha.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar* (M.S. Pereira, Trad.). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Seixas, J., Pascoal, J., Coelho, M.C., Campos, M. J., Grosso, M. J., & Loureiro, M.L. (2001). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos – Cursos Científicos - Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Silva, V.M.C. (2010). *A importância do jogo dramático nas aulas de língua*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.
- Sousa, H.F. (2006). *A comunicação oral na aula de Português – Programa de intervenção pedagógico-didática*. Porto: Asa.
- Steiner, G. & Ladjali, C. (2004). *Elogio da transmissão. O professor e o aluno* (C. A. de Brito, Trad.). Lisboa: D. Quixote.

## **Outras referências bibliográficas \***

### **Português**

- Andresen, S.M.B. (1958). *Mar novo*. Guimarães Editora.
- (1970). *Grades – Antologia de poemas de resistência*. Lisboa: D. Quixote.
- Bashô, M. (2003). *O gosto solitário do orvalho* (J.S. Braga, Trad.). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Bocage, M. B. (1981). *Poesias de Bocage* (2.<sup>a</sup> ed) (M. Barahona, Coord.). Lisboa: Seara Nova.
- Brecht, B. (1974). *Poemas*. Lisboa: Presença.
- Cesariny, M. (1980). *Manual de prestidigitação*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Coelho, J.P. (1969-1971). *Dicionário de literatura. Literatura portuguesa, literatura brasileira, literatura galega, estilística literária* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Livraria Figueirinhas.

---

\* referências de obras usadas em aula.

- Cunha, C. & Cintra, L. (1996). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (12.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Sá da Costa.
- Figueiredo, O.M. & Bizarro, R. P. (2004). *Da palavra ao texto*. Porto: Asa.
- Helder, H. (1968). *O bebedor nocturno*. Lisboa: Portugália.
- (1994). *Os passos em volta* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Assírio & Alvim.
- (2014). *Poemas Completos*. Porto Editora.
- Lopes, O. & Saraiva, A. J. (1978). *História da literatura portuguesa* (10.<sup>a</sup> ed.). Porto Editora
- Mendonça, J.T. (2015). *A papoila e o monge*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Moreira, V. & Pimenta, H. (2009) *Gramática de Português – 3º Ciclo Ensino Básico/ Ensino Secundário*. Porto Editora.
- Paiva, A.M., Almeida, G.B., Jorge, N. & Junqueira, S.G. (2013). *(Para)Textos - Português 9.º ano*. Porto Editora.
- Pinto, E.C., Fonseca, P. & Baptista, V.S. (2014). *Plural 10 - Português 10º ano*. Lisboa Editora.
- Régio, J. (1958). *Poemas de Deus e do Diabo* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Portugália.
- Reis, R. (1994). *Odes de Ricardo Reis*. Lisboa: Ática.
- Sena, Jorge. (1999). *Antologia Poética*. Porto: Asa.
- Silei, F. & Quarello, M. (2011). *O autocarro de Rosa Parks* (S. Ramos & N. Marques, Trads.). Lisboa: Dinalivro.

## **Latim**

- Almendra, M.A. (2000). *Publios et Terentia – Latim 11ºAno*. Coimbra: Livraria Arnado.
- Bocage, M.B. (1973). *Opera Omnia* (vol. IV) (H. Cidade, Org.). Lisboa: Bertrand.
- Borregana, A.A. (1997). *Novo Método de Latim 11.º* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa Editora.
- Catulo (1992). *Poésies* (G. Lafaye, Trad.) Paris: Les Belles Lettres.
- Cruz, T. (1939). *Gramática latina*. Coimbra: Livraria Editora.
- Freire, A. (1983). *Gramática latina* (3.<sup>a</sup> ed.). Braga: Faculdade de Filosofia.
- Frontino, S. J. (2005). *Estratagemas* (M. Mata, Trad.). Lisboa: Sílabo.
- Gomes, A.F. (Org.) (n/d). *Dicionário de Latim Português*. Porto Editora.
- Kavafis, K. (2005). *Os poemas* (J. M. Magalhães, N. Pratsinis, Trads.). Lisboa: Relógio d'Água.

- Marcial (2000-2004). *Epigramas* (Vols. 1-4) (P. S. Ferreira, D. F. Leão & J. L. Brandão, Trans.). Lisboa: Edições 70.
- Martins, I. & Soares, J.S. (1994). *Latim 2 – Língua e Civilização*. Coimbra: Almedina.
- Martins, I. & Freire, M.T. (2014). *Nova itinera – Latim 11.º ano*. Lisboa: Asa.
- Moreira, V. & Pimenta, H. (2009). *Gramática de Português – 3º Ciclo Ensino Básico / Ensino Secundário*. Porto Editora.
- Ovídio (2003). *Cartas de amor – As Heróides* (D. M. Silva, Trad.). São Paulo: Landy.
- Pimentel, C.S., Santo A.E. & Beato, J. (1996). *Latim – Exercícios Resolvidos*. Lisboa: Colibri.
- Pimentel, C.S. & Pena A.N. (1994). *Latim – Textos (iniciação)*. Lisboa: Colibri.
- Pereira, M.H.R. (1990). *Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Romana* (2ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Plauto (1999). *A Comédia da Marmitta* (3ª ed.) (W. Medeiros, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Sousa, A.A. (1993). *Latim – Exercícios de Latim*. Lisboa: Colibri.
- Sêneca, L.A. (2007). *Fedra* (A.A. Alves de Sousa, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- (2008). *Cartas a Lucílio* (3ª ed.) (J.A.S. Campos, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Virgílio (2003). *Eneida* (L.M. Cerqueira, C.A. Guerreiro & A.L.A. Sousa, Trans.). Lisboa: Bertrand.

## Sítios Web

- <http://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/bec> – consultado em fevereiro 2015.
- [www.pratiques-cresef.com](http://www.pratiques-cresef.com). – consultado em fevereiro 2015.
- <http://www.youtube.com/watch?.dalton.org/rome/> – consultado em fevereiro 2015.
- <http://romereborn.frischerconsulting.com/> - [RomeReborn](#) – consultado em fevereiro 2015.
- <http://www.thelatinlibrary.com/> – consultado em maio 2015.
- <http://www.espn.edu.pt/> – consultado em junho 2015.
- <http://escamoes-web.sharepoint.com/Pages/Historia.aspx> – consultado em junho 2015.



## **ANEXOS**



## Anexo 1 – Planificação de duas aulas (9.º A)



Escola Secundária de Pedro Nunes  
Ano letivo 2014-2015  
Português – 9.º ano | Turma A

Aula nº 17 (50 m)

**Sumário:** Os tipos de cómico no *Auto da Barca do Inferno*. Exercício de expressão escrita.

### Unidade 4 – Espaço cénico

OBJETIVOS, DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA E DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	TEMPO	AValiação
<b>Leitura</b> - Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de um texto dramático (comédia)  - Perceber as características de uma comédia e quais os tipos de cómico existentes  - Proceder a uma reflexão sobre o modo de estruturação de um texto dramático, com vista a uma utilização correta e adequada dos modos de expressão linguística  - Conhecer e adquirir vocabulário novo  <b>Educação literária</b> - Desenvolver o gosto pela leitura do texto dramático, nomeadamente o <i>Auto da Barca do Inferno</i>	<b>- Texto Dramático:</b> <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente  <u>Tipos de cómico:</u> – Cómico de linguagem – Cómico de caráter – Cómico de situação  - Estrutura do texto dramático	- Esclarecimento do significado de cómico e de comédia: – Identificação de exemplos de comicidade no texto de Gil Vicente  - Exposição e explicação dos três tipos de cómico existentes no <i>Auto da Barca do Inferno</i> . Exemplificação da forma como podem ser aplicados a outros contextos de modo a criar humor: – Solicitação aos alunos para procurarem no manual (nas cenas do texto dramático já dado em aula) um exemplo de cada tipo de cómico – Realização de um exercício oral, recorrendo a imagens de banda desenhada, nas quais os alunos identifiquem o tipo de cómico exposto	- Projetor - PowerPoint Comédia e tipos de cómico   - Manual: Unidade 4 (textos dramáticos, págs. 227-237 e ficha informativa, pág. 251)  - Excertos de bandas desenhadas	(1x50m) 10m   10m   10m	<u>Observação de:</u> - Pontualidade - Comportamento - Atenção - Participação - Empenho - Autonomia - Cooperação - Realização dos exercícios propostos em aula



<p>- Estabelecer um paralelo entre ideias e valores expressos num texto de outra época, com valores contemporâneos</p> <p><b>Escrita</b></p> <p>- Expressar-se por escrito com coerência, dando ao texto a estrutura e o formato adequados</p> <p>- Fazer um guião para uma dramatização</p> <p>- Adequar o texto à finalidade comunicativa</p> <p><b>Oralidade</b></p> <p>- Expressar-se oralmente com coerência, de acordo com as finalidades da matéria proposta em aula</p> <p><u>Atitudes</u></p> <p>- Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da cooperação, socialização e autonomia</p>		<p>– Referência a séries televisivas atuais, como os «Gato Fedorento» ou os «Contemporâneos» onde também são satirizados diferentes tipos sociais e se podem reconhecer os tipos de cómico</p> <p>- Proposta de um exercício de escrita criativa a pares (criação de uma cena dramática, tal como as de Gil Vicente, mas com uma personagem do séc. XXI a dialogar com o Anjo e o Diabo), em que os alunos possam aplicar os conhecimentos sobre a matéria dada nesta aula e a estrutura interna do texto dramático</p>	<p>- Caderno</p> <p>- Material de escrita</p>	20m	
---	--	---	---	-----	--



Escola Secundária de Pedro Nunes  
Ano letivo 2014-2015  
Português – 9.º ano | Turma A

### Aula nº 18 (50 m)

**Sumário:** Exercício de expressão escrita  
(continuação do trabalho iniciado na aula anterior).  
Apresentação oral dos textos realizados na aula.

## Unidade 4 – Espaço cénico

OBJETIVOS, DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA E DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	TEMPO	AValiação
<b>Leitura</b> - Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de um texto dramático (comédia)  - Perceber as características de uma comédia e quais os tipos de cómico existentes  - Proceder a uma reflexão sobre o modo de estruturação de um texto dramático, com vista a uma utilização correta e adequada dos modos de expressão linguística  - Conhecer e adquirir vocabulário novo  <u>Educação literária</u> - Desenvolver o gosto pela leitura do texto dramático, nomeadamente o <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente	<b>Texto Dramático</b> – <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente  <u>Tipos de cómico:</u>  – Cómico de linguagem – Cómico de caráter – Cómico de situação  Estrutura do texto dramático	- Diálogo com os alunos sobre a matéria dada na aula anterior e esclarecimento de dúvidas  - Solicitação aos alunos para completarem a grelha sobre as personagens do <i>Auto da barca do Inferno</i> (dada pela docente da disciplina), no que respeita a exemplos de tipos de cómico  - Revisão e aperfeiçoamento do texto começado na aula anterior  - Preparação da leitura encenada: – Trabalho em grupos de dois ou três. Cada aluno escolhe a(s) personagem(s) que irá assumir na leitura em voz alta para os colegas – Solicitação aos alunos para pensarem como irão ler/interpretar as falas da sua personagem e o que podem	Manual: Unidade 4 (textos dramáticos págs. 227-237 e ficha informativa pág. 251)  Ficha/grelha (os diferentes tipos de personagens do <i>Auto da Barca do Inferno</i> )	(1x50m) 10m  10m    15m	<u>Observação de:</u>  - Pontualidade  - Comportamento  - Atenção  - Participação  - Empenho  - Autonomia  - Cooperação  - Realização dos exercícios propostos em aula

<p>- Estabelecer um paralelo entre ideias e valores expressos num texto de outra época, com valores contemporâneos</p> <p><b>Escrita</b></p> <p>- Expressar-se por escrito com coerência, dando ao texto a estrutura e o formato adequados</p> <p>- Fazer um guião para uma dramatização</p> <p>- Adequar o texto à finalidade comunicativa</p> <p><b>Oralidade</b></p> <p>- Expressar-se oralmente com coerência, de acordo com as finalidades da matéria proposta em aula</p> <p>- Trabalhar a eloquência, a desinibição, a socialização e a interação no exercício da oralidade</p> <p>- Adquirir gosto pela leitura em voz alta</p> <p><u>Atitudes</u></p> <p>- Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da cooperação, socialização e autonomia</p>		<p>acrescentar ao tom, à intenção, aos tiques de fala, para potenciar a ideia de cómico desenvolvida no texto</p> <p>- Solicitação aos alunos para apresentarem, oralmente, os seus textos ao resto da turma, lembrando que se trata de um texto dramático, em que podem explorar as intenções e procurar um tom de representação assumindo as características de cada personagens</p>		15m	
---	--	--	--	-----	--

## Anexo 2 – PowerPoint: Tipos de cómico (9.º A) (12 imagens)

**Comédia:** Espetáculo com humor. Cómico refere-se ao que é engraçado, ao que faz rir.



. As primeiras comédias surgiram na Grécia Antiga. Falavam sobre os homens comuns da cidade (*pólis*), criticando e satirizando os vários tipos sociais.

. A tragédia, por sua vez, tratava sobretudo de temas ligados aos homens superiores (heróis).

Gil Vicente: *ridendo castigat mores* – “a rir corrigem-se os costumes”

Tipos de cómico no *Auto da Barca do Inferno* (pág. 251 - manual)

- Cómico de linguagem
- Cómico de carácter
- Cómico de situação



1

2

### Cómico de linguagem

Quando o discurso e o vocabulário utilizados em cena são desadequados e provocam o riso.

Para este efeito, podem ser utilizados processos de exagero, repetição ou ironia.

**Ironia** — quando, intencionalmente, é dito o contrário daquilo que se pensa. Recurso estilístico que pode ser utilizado para troçar, criticar, censurar ou denunciar alguma coisa.

Ex: “Embarq’ a vossa doçura” (cena do Fidalgo)

Exemplo de cómico de linguagem:



3

4

### Cómico de carácter

Resulta do temperamento ou personalidade das personagens e da forma desadequada como se apresentam num determinado contexto (social, cultural ou moral).

Exemplo:



5

### Cómico de situação

Resulta da própria situação em que as personagens se inserem ou das circunstâncias por elas criadas.



6

Identifica os seguintes tipos de cómico:



7



8



9



10



11



12

## Anexo 3 – PowerPoint: Autorretrato (10º D) (10 imagens)

### O AUTORRETRATO

Autorrepresentação, em texto ou imagem, em que a pessoa que retrata é a mesma que é retratada.

**Auto** – do grego: “o próprio”, “por si mesmo”.

Como registo de escrita autobiográfica:

Nele cabem não só conteúdos intelectuais, como também descrições físicas e questões afetivas: o indivíduo que se retrata apresenta-se na pluralidade do seu ser físico, psíquico, ideológico e emocional.



Henri Cartier-Bresson

1

### Autorretratos na pintura



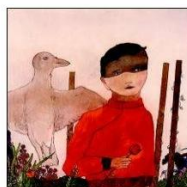
Marc Chagall



Frida Kahlo



Vincent van Gogh



Mário Botas



Amedeo Modigliani

2

### Autorretratos na fotografia

**Fotógrafos**



Félix Nadar

Ansel Adams

Robert Doisneau

Man Ray

Cindy Sherman

Richard Avedon

**Artistas**



Emile Zola

Edgar Degas

Stanley Kubrick

Paul McCartney

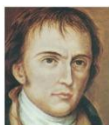
Andy Warhol

3

### Características fundamentais na escrita de um autorretrato:

- Sendo a obra um autorretrato, torna-se necessário que a identidade do autor e da pessoa retratada seja a mesma.
- As informações e os factos relatados são dados não só como verdadeiros, mas também suscetíveis de verificação por parte do leitor.
- Nos autorretratos, é como se o sujeito poético / narrador se visse refletido num espelho e decidisse fazer a descrição dessa imagem.
- Verifica-se uma espécie de contemplação do escritor em relação à sua própria pessoa.
- Em alguns casos, o autorretrato pode funcionar como uma tentativa do indivíduo se conhecer e entrar na posse de si mesmo.
- Por vezes, o autor expõe a sua intimidade e confessa publicamente certos aspectos menos nobres ao leitor. Assim sendo, ao mesmo tempo que se mostra único, o escritor pode também recorrer à autoironia e ridicularizar-se.
- O autor utiliza, muitas vezes, um vocabulário sugestivo e rico em adjetivos, assim como recursos expressivos (por exemplo comparações e metáforas), que o ajudam na sua descrição.

4



Magro, de olhos azuis, carão moreno,  
Bem servido de pés, meão na altura,  
Triste de facha, o mesmo de figura,  
Nariz alto no meio, e não pequeno:

Incapaz de assistir num só terreno,  
Mais propenso ao furor do que à ternura;  
Bebendo em níveis mãos por taça escura  
De zelos infernais letal veneno:

Devoto incensador de mil deidades  
(Digo, de moças mil) num só momento,  
E somente no altar amando os frades:

Eis Bocage, em quem luz algum talento;  
Saíram dele mesmo estas verdades  
Num dia em que se achou mais pachorrenito.

Bocage  
(séc. XVIII/XIX)



O'Neill (Alexandre), moreno português,  
cabelo asa de corvo; da angústia da cara,  
nariguetes que sobrepuja de través  
a ferida desdenhosa e não cicatrizada.  
Se a visagem de tal sujeito é o que vês  
(omita-se o olho triste e a testa iluminada)  
o retrato moral também tem os seus quês  
(aqui, uma pequena frase censurada...)  
No amor? No amor crê (ou não fosse ele O'Neill!)  
e tem a veleidade de o saber fazer  
(pois amor não há feito) das maneiras mil  
que são a semovente estátua do prazer.  
Mas sofre de ternura, bebe de mais e ri-se  
do que neste soneto sobre si mesmo disse...

Alexandre O'Neill  
(séc. XX)

5



**Aspetos físicos**

Magro, de olhos azuis, carão moreno,  
Bem servido de pés, meão na altura,  
Triste de facha, o mesmo de figura,  
Nariz alto no meio, e não pequeno:

**Aspetos psicológicos**

Incapaz de assistir num só terreno,  
Mais propenso ao furor do que à ternura;  
Bebendo em níveis mãos por taça escura  
De zelos infernais letal veneno:

**Aspetos ideológicos/afetivos**

Devoto incensador de mil deidades  
(Digo, de moças mil) num só momento,  
E somente no altar amando os frades:

**"chave de ouro" - justificação/conclusão**

Eis Bocage, em quem luz algum talento;  
Saíram dele mesmo estas verdades  
Num dia em que se achou mais pachorrenito.

Bocage



O'Neill (Alexandre), moreno português,  
cabelo asa de corvo; da angústia da cara,  
nariguetes que sobrepuja de través  
a ferida desdenhosa e não cicatrizada.

Se a visagem de tal sujeito é o que vês  
(omita-se o olho triste e a testa iluminada)  
o retrato moral também tem os seus quês  
(aqui, uma pequena frase censurada...)

No amor? No amor crê (ou não fosse ele O'Neill!)  
e tem a veleidade de o saber fazer  
(pois amor não há feito) das maneiras mil  
que são a semovente estátua do prazer.

Mas sofre de ternura, bebe de mais e ri-se  
do que neste soneto sobre si mesmo disse...

Alexandre O'Neill

6



## Noções de versificação (revisões: pág. 314 - manual)

**Verso:** cada uma das linhas de um poema.

**Estrofe:** conjunto de versos que formam cada unidade gráfica de um poema.

Análise dos versos: é feita através da contagem das **silabas métricas** (as silabas que são pronunciadas ao falar). A contagem faz-se até à sílaba tónica da última palavra.

Exemplo:

A Ana chegou cedo à escola

A / A/na / che/gou / ce/do / à / es/co/la. = 11 silabas gramaticais

A\_A/na/che/gou/ce/do\_à\_es/co/(la). = 7 silabas métricas

\*

\*

\*se a última sílaba de uma palavra acabar em **vogal átona** (vogal onde não existe acento da palavra), essa vogal junta-se com a vogal átona seguinte (sinalefa, elisão, crase)\* e forma somente uma sílaba métrica.

**Sinalefa:** a 1ª vogal forma um ditongo com a vogal seguinte.

**Crase:** as duas vogais são iguais e fundem-se numa só.

**Elisão:** a primeira vogal é diferente da segunda

e desaparece na pronúncia.

Conforme o número de silabas métricas podemos caracterizar os **versos**:

**Monossílabo** - uma sílaba métrica

**Dissílabo** - duas sílabas métricas

**Trissílabo** - três sílabas métricas

**Tetrassílabo** - quatro sílabas métricas

\***Pentassílabo** ou **verso de redondilha menor** - cinco sílabas métricas

**Hexassílabo** - seis sílabas métricas

\***Heptassílabo** ou **verso de redondilha maior** - sete sílabas métricas

**Octossílabo** - oito sílabas métricas

**Eneassílabo** - nove sílabas métricas

\***Decassílabo** - dez sílabas métricas

**Hendecassílabo** - onze sílabas métricas

\***Dodecassílabo** ou **verso alexandrino** - doze sílabas métricas

\* **Os mais frequentes**

Conforme o número de versos podemos caracterizar as **estrofes**:

**Distico** - dois versos

**Terceto** - três versos

**Quadra** - quatro versos

**Quintilha** - cinco versos

**Sextilha** - seis versos

**Oitava** - oito versos

**Nona** - nove versos

**Décima** - dez versos

7

8

**Rima** - repetição de sons, iguais ou semelhantes, em palavras ou sílabas, no final de dois ou mais versos.

As rimas podem ser classificadas de acordo com a sua organização no poema:

**Cruzada: ABAB** — os versos rimam intercaladamente.

**Emparelhada: AABB** — os versos rimam dois a dois.

**Interpolada: ABBA** — o primeiro verso rima com o quarto.

Quando os versos não rimam denominam-se **versos brancos** ou **soltos**.

**SONETO** - género literário de origem italiana (Petrarca séc. XIV), difundido em Portugal por Sá de Miranda que reproduz as regras do **modelo italiano**:

. 14 versos decassílabos

. duas quadras e dois tercetos

.esquema rimático mais comum: ABBA ABBA CDC (CDE) DCD (CDE)

**SONETO** — duas quadras e dois tercetos,

rima interpolada e cruzada,

decassílabos (10 sílabas métricas)

Magro, de olhos azuis, carão moreno,  
Bem servido de pés, meio na altura,  
Triste de facha, o mesmo de figura,  
Nariz alto no meio, e não pequeno:

Incapaz de assistir num só terreno,  
Mais propenso ao furor do que à ternura;  
Bebendo em níveis mãos por taça escura  
De zelos infernais letal veneno:

Devoto incensador de mil deidades  
(Digo, de moças mil) num só momento,  
E somente no altar amando os frades:

Eis Bocage, em quem luz algum talento;  
Saíram dele mesmo estas verdades  
Num dia em que se achou mais pachorrento.

Bocage

\* **SONETO** — duas quadras e dois tercetos,

versos brancos, rima cruzada e e emparelhada,

dodecassílabos ou alexandrino (12 sílabas métricas)

O'Neill (Alexandre), moreno português,  
cabelo asa de corvo; da angústia da cara,  
nariguete que sobrepuja de través  
a ferida desdenhosa e não cicatrizada.

Se a visagem de tal sujeito é o que vês  
(omita-se o olho triste e a testa iluminada)  
o retrato moral também tem os seus quês  
(aqui, uma pequena frase censurada...)

No amor? No amor crê (ou não fosse ele O'Neill!)  
e tem a veleidade de o saber fazer  
(pois amor não há feito) das maneiras mil

que são a semovente estátua do prazer.  
Mas sofre de ternura, bebe de mais e ri-se  
do que neste soneto sobre si mesmo disse...

Alexandre O'Neill

9

10

**Anexo 4 – Ficha de trabalho: Autorretrato (10.º D)**



**ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE PEDRO NUNES**  
**Português – 10º ano**  
**Ano letivo 2014 / 2015**

Nome: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Soneto de Bocage: “Magro, de olhos azuis, carão moreno”**

**I. Leia, atentamente, o poema abaixo apresentado.**

Magro, de olhos azuis, carão moreno,  
Bem servido de pés, meão na altura,  
Triste de facha, o mesmo de figura,  
Nariz alto no meio, e não pequeno:

Incapaz de assistir num só terreno,  
Mais propenso ao furor do que à ternura;  
Bebendo em níveas mãos por taça escura  
De zelos infernais letal veneno:

Devoto incensador de mil deidades  
(Digo, de moças mil) num só momento,  
E somente no altar amando os frades:

Eis Bocage, em quem luz algum talento;  
Saíram dele mesmo estas verdades  
Num dia em que se achou mais pachorrento.

Bocage, *Poesias de Bocage*, ed. Seara Nova



## II. Responda, de forma completa, às questões.

1. Faça corresponder os elementos da coluna da direita com as definições da coluna da esquerda, para identificar os significados de algumas palavras do poema que acabou de ler.

<i>Carão</i>	▪	▪	alvas como a neve; muito brancas
<i>Meão</i>	▪	▪	mortal; fatídico
<i>facha</i>	▪	▪	despreocupado; lento; vagaroso
<i>letal</i>	▪	▪	mulheres muito belas; divindades
<i>incensador</i>	▪	▪	cara grande e feia
<i>deidades</i>	▪	▪	rosto; cara; face
<i>zelos</i>	▪	▪	mediano; nem grande, nem pequeno
<i>níveas</i>	▪	▪	aquele que ilude com lisonja; adulator
<i>pachorrento</i>	▪	▪	ciúmes

2. Por palavras suas, descreva física e psicologicamente o sujeito poético.

3. Leia a seguinte definição:

**Caricatura:** Retrato (desenho ou descrição) de pessoas ou acontecimentos, que assenta no exagero cómico de algumas das suas características distintivas. Pode também acentuar vícios, gestos ou hábitos próprios de cada indivíduo.

3.1. Demonstre de que forma o autorretrato físico do sujeito poético se aproxima da caricatura.

4. Atente agora na segunda quadra do soneto.

4.1. Assinale com **X** a hipótese que lhe parece mais correta.

A. A ordem direta, do ponto de vista sintático, dos versos 7 e 8 seria:

- \_\_\_ Por uma taça escura bebendo veneno letal em mãos níveas de zelos infernais.
- \_\_\_ Bebendo veneno letal de zelos infernais por taça escura em mãos níveas.
- \_\_\_ De zelos infernais bebendo veneno letal por taça escura em níveas mãos.

B. De acordo com as informações constantes nas páginas 315 e 316 do seu manual, o recurso expressivo utilizado na construção sintática destes versos é:

- \_\_\_ Hipérbato
- \_\_\_ Elipse
- \_\_\_ Pleonasma

5. Defina, agora, por palavras suas, esse recurso expressivo.

6. Determine o traço psicológico evidenciado na chave de ouro do soneto, relacionando-o com a descrição que o sujeito poético faz de si próprio.

7. Indique as características formais do poema (classificação das estrofes quanto ao número de versos; esquema rimático; tipo (s) de rima e métrica).

Bom trabalho!

## **Anexo 5 – Amostra de trabalhos de alunos (10.º D)**

### **Autorretratos**

De olhos da cor do cabelo,  
De tom acastanhado;  
Alta não preciso de sê-lo,  
Mas ainda me falta crescer um bocado.

Pele muito clara  
E cabelo ondulado,  
De personalidade rara,  
Diferente como o céu estrelado.

Não tenho tudo o que me convém  
E apesar de haver quem tente,  
Acho que ninguém tem!

Não costumo ser muito paciente,  
Mas como diz a minha mãe:  
Quem cala consente!

**Catarina nº 3**

Eis aqui uma pessoa maravilhosa:  
Nos olhos, o verde desafia a esperança  
A minha boca cor-de-rosa  
Sou assim desde criança.

Costumo ser divertido,  
Mas muitas vezes distraído  
Sou homem guerreiro, que enfrenta e  
insiste  
E que não teme nem desiste.

Sobe ao céu e voa,  
Apenas de as teclas tocar  
Só isso me faz sonhar...

Eis a minha pessoa  
Descrita por mim,  
Os outros que o façam vezes sem fim.

**António nº 1**

Magro, de olhos castanhos, de pele morena,  
De calças apertadas, com cabelo penteado,  
Nunca distraído, mas sempre calado,  
Nariz pequeno e uma longa perna.

Diz que não gosta de putos armados em espertinhos,  
Já lhe basta os que tem em casa!  
Gosta de estar sozinho  
E sonha, um dia, ter asas.

Sou angolano da cabeça aos pés,  
Mesmo de boca fechada,  
Simples, humilde,  
A prova de que um angolano é fixe.

Diz que tem medo, mas nada o assusta  
Aproveita a vida porque morrer não custa!

**Gabriel nº 6**

Memórias tenho muitas para uma menina de quinze anos  
O meu mundo de alegria foi de sonhos e planos  
Com os meus olhos castanhos, medianos e parados  
E pestanas e cabelos demasiado namorados.

Magra, mas não tanto,  
Obesa não sou, portanto!  
Tenho uma estrutura enorme,  
Mas não sou uniforme.

Não me canso do que sou e por isso aqui estou  
Para falar das minhas qualidades,  
E também de algumas dificuldades.

Uns dizem que sou simpática e boa ouvinte,  
É bom ajudar alguém a dar o passo seguinte.  
Boa amiga sou de certeza,  
Diz a população portuguesa.

A vida nem sempre é como quero  
E por isso é que me esmero,  
Para viver sem preconceitos,  
Mas vejam só os meus defeitos.

Menina teimosa, sem perder o orgulho,  
Mas que belo embrulho!  
Ciumenta de raiz, sim, sou eu,  
Quem é que vai parar o que Deus me deu?

Acho que ficar por aqui é uma boa decisão  
Porque se não ficar, vai ser uma prisão.  
Para acabar o que comecei,  
Para sempre viverei.

**Beatriz nº 2**

Baixo sou,  
tenho olhos castanhos  
e não gosto  
de falar com estranhos.

O meu pai ficou doente  
sinto tristeza no ar,  
no entanto o que ficou igual  
foi a minha mãe a ralhar.

Claro que tenho defeitos  
toda a gente os tem  
preguiçoso, irritante  
e convencido também.

Não sou muito de rimar,  
até bem está a correr,  
espero que mais ninguém veja isto,  
senão, de vergonha vou morrer!

A minha cor preferida é vermelho,  
lembra-me o sangue a correr,  
mas sei que um dia  
o deixará de fazer.

**Luís nº 14**

## Anexo 6 – Planificação de seis aulas (10.º D)



Escola Secundária de Pedro Nunes  
Ano letivo 2014-2015  
Português - 10.º ano | Turma D

### Aula nº 75 (50m+50m)

**Sumário:** Camões e o carácter autobiográfico da sua poesia. Leitura e análise do poema «Erros meus, má fortuna, amor ardente». Ficha de trabalho.

### Unidade 4 – Poesia Lírica de Camões

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	TEMPO	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar a eloquência, a entoação, a intenção/ compreensão, a sensibilidade rítmica, a desinibição e a interação no exercício da oralidade</li> <li>- Promover o gosto pela leitura de poesia</li> <li>- Interpretar textos e imagens, reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem</li> <li>- Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente o texto lírico – poesia camoniana</li> <li>- Incentivar o conhecimento da obra de autores da língua portuguesa, nomeadamente Luís Vaz de Camões</li> <li>- Trabalhar a intertextualidade</li> </ul>	<p><b>Leitura Literária</b></p> <p>Poesia lírica de Camões</p> <p>Soneto: «Erros meus, má fortuna, amor ardente»</p> <p><b>Gramática</b></p> <p>O verbo: modo conjuntivo</p> <p>Adjetivação</p> <p><b>O soneto – estrutura formal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– noções de versificação;</li> <li>– tipos de rima e esquemas rimáticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com os alunos sobre o poeta Luís de Camões e o carácter autobiográfico da sua poesia. Imagem de um poeta inconformado e revoltado com o mundo em que vive e com o destino que lhe coube</li> <li>- Apresentação do poema «Erros meus, má fortuna, amor ardente», de Luís de Camões: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Solicitação aos alunos para uma leitura expressiva do poema, em voz alta</li> <li>– Diálogo com os alunos acerca do poema e análise do poema</li> <li>– Exemplos de outros poemas de Camões sobre a mesma temática</li> </ul> </li> </ul>	<p>Projetor</p> <p><i>PowerPoint</i> – textos e imagens (retratos de Camões desenhados por vários artistas)</p> <p>Manual <i>Plural 10</i>, (págs. 236 e 237: «experiência pessoal múltipla»)</p>	<p>(2x50m)</p> <p>15m</p> <p>20m</p>	<p><u>Observação de :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pontualidade</li> <li>- Comportamento</li> <li>- Atenção</li> <li>- Participação</li> <li>- Empenho</li> <li>- Autonomia</li> <li>- Cooperação</li> <li>- Realização dos exercícios propostos em aula</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua</li> <li>- Desenvolver o gosto pela leitura expressiva de poemas</li> <li>- Expressar-se oralmente com coerência, de acordo com as finalidades da matéria proposta em aula</li> <li>- Refletir sobre o modo de estruturação de um poema (soneto) com vista a uma utilização correta e adequada de modos de produção linguística</li> <li>- Conhecer e adquirir vocabulário novo</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitação aos alunos para lerem em voz alta o poema «Camões e a tença», de Sophia de Mello Breyner.</li> <li>– Diálogo acerca do poema e relação com o poema de Camões</li> </ul>	<i>PowerPoint</i> – «Camões e a tença», de Sophia de Mello Breyner	10m	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitação aos alunos para reconhecerem as formas verbais do modo conjuntivo expressas no poema analisado em aula:</li> <li>– Entrega de uma ficha sobre o modo conjuntivo, para ler na aula, completar em casa e trazer na próxima aula</li> </ul>	Ficha de trabalho: modo conjuntivo	15m	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega de uma ficha de trabalho sobre o poema analisado, para os alunos realizarem na sala de aula</li> <li>– Correção oral da ficha</li> </ul>	Ficha de trabalho: soneto «Erros meus, má fortuna, amor ardente»	25m	
				15m	



Escola Secundária de Pedro Nunes  
Ano letivo 2014-2015  
Português - 10.º ano | Turma D

**Aula nº 76 (50m)**

**Sumário:** Continuação do estudo da lírica camoniana.  
Leitura, análise e interpretação do poema «Ao desconcerto do mundo».

**Unidade 4 – Poesia lírica de Camões**

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	TEMPO	AValiação
<ul style="list-style-type: none"><li>- Trabalhar a eloquência, a entoação, a intenção/ compreensão, a sensibilidade rítmica, a desinibição e a interação no exercício da oralidade</li><li>- Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua</li><li>- Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente o texto lírico – poesia camoniana</li><li>- Incentivar o conhecimento da obra de poetas/autores de língua portuguesa, nomeadamente Luis Vaz de Camões</li><li>- Desenvolver o gosto pela leitura em voz alta</li></ul>	<p><b>Leitura literária</b></p> <p>Poesia lírica de Camões</p> <p>Poema: «Ao desconcerto do mundo»</p> <p><b>Gramática</b></p> <p>O verbo: modo conjuntivo</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Apresentações orais, pelos alunos, dos livros escolhidos no âmbito da leitura contratual</li><li>- Correção no quadro do trabalho de casa (ficha sobre o modo conjuntivo)</li><li>- Apresentação do poema de Luís de Camões: «Ao desconcerto do mundo»:<ul style="list-style-type: none"><li>– Solicitação aos alunos para uma leitura expressiva em voz alta</li><li>– Diálogo com os alunos sobre o tema expresso no poema e sobre o título</li><li>– Análise formal do poema</li><li>– Exemplos de outros poemas de Camões sobre a mesma temática</li></ul></li><li>- Solicitação aos alunos para responderem a duas questões de interpretação propostas pelo manual<ul style="list-style-type: none"><li>– Correção oral dos exercícios</li></ul></li></ul>	<p>Quadro</p> <p>Caneta</p> <p>Projektor</p> <p>PowerPoint</p> <p>(textos e imagens)</p> <p>Manual (pág. 225: exercícios 1 e 2)</p>	<p>(2x50m)</p> <p>10m</p> <p>5m</p> <p>20m</p> <p>15m</p>	<p><u>Observação de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Pontualidade</li><li>- Comportamento</li><li>- Atenção</li><li>- Participação</li><li>- Empenho</li><li>- Autonomia</li><li>- Cooperação</li><li>- Realização dos exercícios propostos em aula</li></ul>



**Escola Secundária de Pedro Nunes**  
**Ano letivo 2014-2015**  
**Português - 10.º ano | Turma D**

**Aula nº 77 (50m+50m)**

**Sumário:** Continuação do estudo da lírica camoniana.  
 Continuação da análise e interpretação do poema «Ao desconcerto do mundo». Debate. Exercício de intertextualidade.

#### Unidade 4 – Poesia lírica de Camões

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	TEMPO	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar a eloquência, a entoação, a intenção/ compreensão, a sensibilidade rítmica, a desinibição e a interação no exercício da oralidade</li> <li>- Promover o gosto pela leitura de poemas</li> <li>- Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente o texto lírico</li> <li>- Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua</li> <li>- Desenvolver o gosto pela leitura em voz alta</li> </ul>	<b>Leitura literária:</b>  Poesia lírica de Camões  Poema: «Ao desconcerto do mundo»  Poemas de autores do século XX – Jorge de Sena e Bertolt Brecht	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentações orais, pelos alunos, dos livros escolhidos no âmbito da leitura contratual</li> <li>- Diálogo com os alunos sobre a matéria dada na aula anterior e esclarecimento de dúvidas</li> <li>- Apresentação aos alunos de outro poema de Camões relacionado com o tema do <i>desconcerto do mundo</i></li> <li>- Introdução sumária de dois autores do século XX: Jorge de Sena e Bertolt Brecht. Apresentação de dois poemas destes autores</li> <li>- Solicitação aos alunos para fazerem uma leitura expressiva dos poemas em voz alta</li> </ul>	<i>PowerPoint</i> Manual  Ficha de leitura (poemas de Jorge de Sena «Carta a Meus Filhos sobre os Fuzilamentos de Goya» e de Bertolt Brecht, «Elogio da dialética»)	(2x50m)	<u>Observação de:</u>  - Pontualidade  - Comportamento  - Atenção  - Participação  - Empenho  - Autonomia  - Cooperação  - Realização dos exercícios propostos em aula
				15m	
				10m	
				15m	
				10m	
				15m	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar o conhecimento de novos autores nacionais e internacionais e da sua obra, nomeadamente Jorge de Sena e Bertolt Brecht</li> <li>- Estabelecer um paralelo entre ideias e valores expressos num texto de determinada época, com valores contemporâneos e de outras épocas</li> <li>- Trabalhar a intertextualidade</li> <li>- Expressar-se oralmente com coerência, de acordo com as finalidades da matéria proposta em aula</li> <li>- Conhecer e adquirir vocabulário novo</li> </ul>	<p><b>Debate</b> a partir do poema «Ao desconcerto do mundo»</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo acerca dos poemas lidos</li> <li>- Análise dos poemas</li> <li>- Debate sobre o tema apresentado: questões relacionadas com a injustiça, a desordem social e a inversão de valores no mundo contemporâneo:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Diálogo com os alunos sobre o que acham injusto no mundo em que vivem. Quais os valores em que acreditam e se os veem a ser postos em prática</li> </ul> </li> <li>- Inscrição no quadro de algumas conclusões sugeridas pelos debate, para os alunos passarem para o caderno</li> </ul>	<p>Quadro</p>	<p>20m</p> <p>15m</p>	
---	--	---	---------------	-----------------------	--





**Unidade 4 – Poesia Lírica de Camões**

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	TEMPO	AValiação
<ul style="list-style-type: none"><li>- Trabalhar a eloquência, a entoação, a intenção/ compreensão, a sensibilidade rítmica, a desinibição e a interação no exercício da oralidade</li><li>- Refletir sobre o modo de estruturação de um poema com vista a uma utilização correta e adequada de modos de produção linguística</li><li>- Desenvolver o gosto pela escrita de poemas</li><li>- Expressar-se por escrito com coerência, dando ao texto a estrutura e o formato adequados conforme as características principais da lírica camoniana</li><li>- Adequar o texto à finalidade comunicativa</li><li>- Promover o gosto pela leitura em voz alta</li></ul>	<p><b>Leitura literária:</b></p> <p>Poesia lírica de Camões</p> <p>Estrutura formal:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Soneto</li><li>– Vilancete</li><li>– Cantiga</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Apresentações orais, pelos alunos, dos livros escolhidos no âmbito da leitura contratual</li><li>- A partir do debate realizado na aula anterior, solicitação aos alunos para um exercício de escrita criativa, que esteja de acordo com as composições líricas camonianas (soneto, cantiga ou vilancete) e que aborde o tema do desconcerto do mundo</li><li>- Proposta de autocorreção do exercício escrito</li><li>- Leitura expressiva em voz alta de alguns textos dos alunos escritos na sala de aula</li><li>- Entrega ao docente dos exercícios escritos, para correção e para realizar uma exposição a partir dos trabalhos dos alunos</li></ul>	<p>Folha Canetas</p> <p>Ficha de autocorreção</p>	<p>(1x50m)</p> <p>10m</p> <p>20m</p> <p>5m</p> <p>15m</p>	<p><u>Observação de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Pontualidade</li><li>- Comportamento</li><li>- Atenção</li><li>- Participação</li><li>- Empenho</li><li>- Autonomia</li><li>- Cooperação</li><li>- Realização dos exercícios propostos em aula</li></ul>

**Anexo 7 – Ficha de trabalho: Modo conjuntivo (10.º D)**



**ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE PEDRO NUNES**  
**Português – 10º ano**  
**Ano letivo 2014 / 2015**

Nome: \_\_\_\_\_  
Turma: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

<b>Modo Conjuntivo</b>
------------------------

- Quando nos servimos do modo indicativo, consideramos o facto expresso pelo verbo como real e certo; ao empregarmos o modo conjuntivo, encaramos o facto expresso como incerto, duvidoso, eventual ou, até mesmo, irreal:

**Ex:** É provável que ele **tenha faltado** às aulas.

- Emprega-se normalmente nas orações subordinadas:

**Ex:** Ele suplica-vos que o **deixem** em paz.

- Quando usado em orações principais, exprime desejo, possibilidade, hipótese, dúvida, indignação:

**Ex:** Que ele **consiga** chegar bem a casa!

**Ex:** Talvez já se **saiba** quem ganhou o jogo.

**Ex:** Diabos te **levem**!

- Por vezes, também é utilizado para exprimir um facto improvável ou uma conjectura, uma simulação:

**Ex:** «Se eu não **morresse** nunca, e eternamente **buscasse** e **conseguisse** a perfeição das coisas!» (Cesário Verde)

**Ex:** “Ou quem tanto pudesse que **fartasse**/ Este meu duro Génio de vinganças.” (Camões)

**Nota:** Tal como o indicativo, o modo conjuntivo é formado por tempos simples e compostos. Os tempos compostos são formados com o verbo auxiliar ter (ou haver) conjugado nos tempos presente, imperfeito ou futuro e o particípio do verbo principal.

1. Complete os tempos verbais desta tabela, de acordo com a pessoa e o número em que cada verbo se encontra.

MODO CONJUNTIVO					
Presente	Pretérito Imperfeito	Pretérito Perfeito	Pretérito mais-que-perfeito	Futuro simples	Futuro composto
Levemos					
	Deixásseis			Deixardes	
			Tivesse servido		Tivermos servido
		Tenham sido			

2. Classifique, quanto à pessoa, ao número e ao tempo, as formas verbais sublinhadas.

«E se de mim me livrasse, / nenhum gosto me seria» (vilancete de Camões, pág. 225 do manual).

---

«Ondados fios de ouro (...) / Agora sobre as rosas estendidos, / fazeis que sua beleza se acrescente» (soneto de Camões, pág. 230 do manual).

---

«E sabeí que, segundo o amor tiverdes, / Tereis o entendimento dos meus versos!» (soneto de Camões, pág. 234 do manual).

---

Bom trabalho!

## **Anexo 8 – Grelha de avaliação da expressão oral (10.º D)**

### **ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DE PEDRO NUNES Português – 10º D**

**Ano letivo 2014 / 2015**

#### **GRELHA DE AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ORAL**

**Apresentação oral de um livro**

<b>Itens a avaliar</b>  <b>Alunos Nº</b>	<b>Estruturação do discurso:</b>  . Planificação . Sequência . Coerência	<b>Enunciado:</b>  . Encadeamento de ideias . Vocabulário . Correção linguística	<b>Capacidade vocal:</b>  . Tom/Intensidade . Dicção . Ritmo . Articulação . Pausas	<b>Fisicalidade:</b>  . Postura . Atitudes . Gestos . Contacto visual	<b>Total</b>
1 António	4	5	2	2	14
2 Beatriz	5	6	2	2	15
3 Catarina	6	6	2	2	16
4 Duarte	5	6	4	2	17
5 Francisco	5	5	3	2	15
6 Gabriel	4	4	2	2	12
7 Gonçalo					-
8 Gonçalo	4	5	3	3	15
9 Jamie	4	5	3	3	15
10 Lourenço	5	5	2	2	14
11 Lawrence	5	6	3	2	16
12 Luís	6	6	3	2	17
13 Luís					-
14 Luís	5	6	3	1	15
15 Madalena	4	4	2	1	11
16 Manuel	4	6	3	3	16
17 Maria	5	6	3	3	17
18 Marta	4	5	3	2	14
19 Martinho					-
20 Miguel	6	6	3	2	17
21 Pedro	5	5	2	1	13
22 Rafael	4	5	2	1	12
23 Rebeca	5	5	3	2	15
24 Ricardo	4	3	2	1	10
25 Rodrigo					-
26 Sebastião	5	4	3	2	14
27 Tiago					-
28 Tristão	4	4	2	1	11
29 Vasco	6	6	3	3	18
30 Isabel	5	4	2	2	13
<b>Valores de referência</b>	<b>0-6</b>	<b>0-7</b>	<b>0-4</b>	<b>0-3</b>	<b>20</b>

## Anexo 9 – Ficha de autocorreção (10.º D)



**ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3.º CICLO DE PEDRO NUNES**

**Português – 10.º ano**

**Ano letivo 2014 / 2015**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Turma:** \_\_\_\_\_ **N.º:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

### Camões Lírico

#### Ficha de autocorreção

	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
- Relacionei o meu texto com o tema sugerido por Camões no poema «Ao desconcerto do mundo».		
- Refleti, através do meu texto, sobre os temas debatidos em sala de aula.		
- Atribuí um título sugestivo ao meu texto.		
- Utilizei um vocabulário diversificado.		
- Evitei a repetição de palavras e/ou expressões.		
- Pontuei corretamente o texto.		
- Prestei atenção à ortografia.		

Se optei por fazer um soneto:

- Respeitei o aspeto formal: 14 versos distribuídos por duas quadras e dois tercetos.		
- Concluí com «chave de ouro», no último terceto, evidenciando um pensamento mais emotivo.		

Se optei por fazer um vilancete ou uma cantiga:

- <u>Vilancete</u> : respeitei a composição poética – mote (estrofe com dois ou três versos) e glosa ou volta (estrofes com sete versos).		
- <u>Cantiga</u> : respeitei a composição poética – mote (estrofe com quatro ou cinco versos e glosa ou volta (com oito, nove ou dez versos).		

## **Anexo 10 – Amostra de trabalhos de alunos (10.º D)**

### **O que dizem os teus olhos?**

Será que é possível  
Construir um mundo justo,  
Onde exista alguém sensível,  
Ao ponto de não cobrar um tusto?

No mundo devia existir  
Muito menos crueldade,  
Onde pudéssemos reagir  
Para que houvesse igualdade.

O mundo precisa de um ato importante,  
Vamos dar todos as mãos  
Para criarmos uma força constante!

Sem esta força, não consigo avançar,  
Preciso da ajuda de todos  
Para continuar a rimar.

**Marta nº 18**

### **Podem passar os anos...**

Sou como tu, igual a ti,  
E nós queremos estar aqui.

O mundo é desigual,  
Mas podem passar os anos  
Que nós deitamo-nos  
Sob as mesmas estrelas.  
O mundo precisa de amor,  
Precisa de paz e união,  
Precisa de colaboração.

O ontem  
já não interessa.  
O amanhã  
ainda não chegou.  
Mudar o presente  
é uma dádiva  
que eu ao mundo dou.

**Rebeca nº 23**

### **O Mundo Atual**

Eu nasci na inocência,  
Mas fui aprendendo com a vivência,  
Aprendi, desde então,  
Que vivemos na opressão.

Um mundo de corrupção,  
Um mundo de desigualdade,  
Nele reina a incompreensão,  
Movida pela crueldade.

Um mundo do avesso,  
Um mundo sem valores,  
É preciso um novo começo!

Onde reinem os benfeitores,  
Este mundo está um desconcerto,  
Só é preciso fazer o que está certo.

**Vasco nº 29**

### **Mundo ao contrário**

O mundo está trocado,  
A injustiça predomina,  
Com o poder tudo desatina,  
O respeito está emaranhado.

No mundo atual  
A corrupção é acentuada,  
A dignidade já não conta nada,  
Só tem poder quem é um animal.

A verdade não tem importância,  
Neste mundo sem cores  
Ninguém tem sequer tolerância.

Os homens perderam os seus valores,  
O dinheiro e a ganância  
São os seus únicos amores.

**Luís nº 12**

## Anexo 11 – PowerPoint: Poetas do século XX (10.º D) (6 imagens)

### Poesia

do grego:

- POIÉO (fazer/compôr)
- POIEMA (o que se faz)
- POIESIS (ação de fazer)

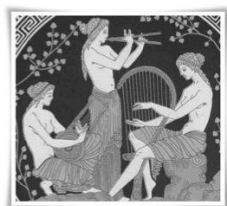


Ilustração de Erato (musa grega da poesia e da música).

A poesia como forma de arte é anterior à escrita.

As composições poéticas mais antigas eram compostas para ajudar a memorização e a transmissão oral nas sociedades antigas.

**Aedo** – artista (poeta) que cantava as epopeias fazendo-se acompanhar por um instrumento musical.

Os poemas (épicas) mais antigos:

- *Epopeia*, de Gilgamesh (3000 a.c.);
- *Iliada* e *Odisseia*, de Homero (séc. VIII a.c.);
- *Eneida*, de Vergílio (séc. I a.c.);
- poemas épicos indianos e iranianos.

**Poesia épica:** poemas longos e narrativos.

**Poesia lírica:** poemas normalmente curtos, podem retratar um instante de vida, um momento, um sentimento, um conjunto de emoções...

- Através da poesia o poeta exprime os seus sentimentos, o seu estado de alma, o seu “estado de mente”, dá corpo ao seu mundo interior e subjetivo.

- Poesia é uma arte que se baseia na linguagem.

Sobretudo na poesia atual, existe o que designamos por *liberdade poética* - liberdade para ir além da norma culta da língua.

São muitas vezes utilizadas expressões e palavras que se aproximam da linguagem falada.

Recorre-se à utilização de figuras de estilo como a metáfora, a hipérbole, entre outras, que assumem o lado imagético e “fingidor” da poesia.

1

2

José Régio (1891-1969)

. Professor, escritor, poeta e dramaturgo português (entre outras profissões).



. Usava este nome como pseudónimo literário, o seu verdadeiro nome era José Maria dos Reis Pereira.

. Foi um importante criador da literatura moderna portuguesa. Na sua obra predominam reflexões sobre as relações entre o Homem e Deus, o artista e a sociedade, o Eu e os Outros.

. Fundou, com outros escritores, a revista *Presença*, em 1927.

Alguma obras:

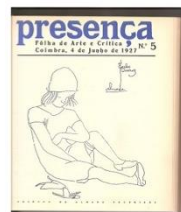
- 1925 – *Poemas de Deus e do Diabo* (poesia)
- 1940 – *Jacob e o Anjo* (teatro)
- 1941 – *Davam Grandes Passeios ao Domingo* (ficção)
- 1961 – *Filho do Homem* (poesia)
- 1968 – *Cântico Suspenso* (poesia)

### ***Presença* – revista literária portuguesa**

José Régio foi editor e diretor da revista ***Presença***:

- Uma das mais importantes revistas literárias portuguesas do séc. XX (publicou 54 números - de 1927 a 1940).

- Participaram nesta revista vários escritores, pensadores e artistas plásticos portugueses, que ficaram conhecidos como a *geração presença*.

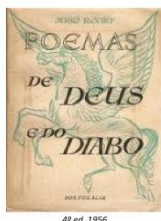


3

4

### ***Cântico Negro* (José Régio)**

(poema retirado do livro: *Poemas do Deus e do Diabo*, 1926)



4ª ed. 1956

- Na poesia do século XX é importante sobretudo a riqueza do texto e o conteúdo, não tanto o seu aspeto formal.
- No poema de José Régio, *Cântico Negro*, existe uma espécie de diálogo dramatizado, de onde resultam nove estrofes de rimas e sílabas métricas desiguais.

**Aristides de Sousa Mendes (1885-1954)**

. Cônsul português em França.

. Ficou conhecido por salvar a vida a mais de 3000 refugiados que fugiram à ditadura nazi durante a 2ª Guerra Mundial.

. Contrariou as ordens e regras impostas e concedeu milhares de vistos de entrada em Portugal a refugiados que desejavam fugir de França.



**Rosa Parks (1913-2005)**

. Costureira e ativista norte americana.

. Símbolo dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos.

. Ficou conhecida por despoletar o movimento *Baicote aos autocarros de Montgomery*, em 1955.

5

6

## **Anexo 12 – Exercício de leitura (10.º D)**

### **«Cântico negro», de José Régio – (4 vozes)**

“Vem por aqui” – dizem-me alguns com os olhos  
doce,

Estendendo-me os braços, e seguros  
De que seria bom que eu os ouvisse  
Quando me dizem: “vem por aqui!”  
Eu olho-os com olhos lassos,  
(Há nos meus olhos ironias e cansaços)  
E cruço os braços,  
E nunca vou por ali...

A minha glória é esta:  
Criar desumanidade!  
Não acompanhar ninguém.  
— Que eu vivo com o mesmo sem-vontade  
Com que rasguei o ventre a minha mãe.

Não, não vou por aí! Só vou por onde  
Me levam meus próprios passos...

Se ao que busco saber nenhum de vós responde,  
Porque me repetis: “vem por aqui”?  
Prefiro escorregar nos becos lamacentos,  
Redemoinhar aos ventos,  
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,  
A ir por aí...

Se vim ao mundo, foi  
Só para desflorar florestas virgens,  
E desenhar meus próprios pés na areia  
inexplorada!  
O mais que faço não vale nada.

Como, pois, sereis vós  
Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem  
Para eu derrubar os meus obstáculos?...  
Corre nas vossas veias sangue velho dos avós.  
E vós amais o que é fácil!  
Eu amo o Longe e a Miragem,  
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...

Ide! Tendes estradas,  
Tendes jardins, tendes canteiros,  
Tendes pátrias, tendes tetos,  
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...  
Eu tenho a minha Loucura!  
Levanto-a como um facho, a arder na noite escura,  
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...

Deus e o Diabo é que me guiam, mais ninguém!  
Todos tiveram pai, todos tiveram mãe;  
Mas eu, que nunca principio nem acabo,  
Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções!  
Ninguém me peça definições!  
Ninguém me diga: “vem por aqui”!  
A minha vida é um vendaval que se soltou,  
É uma onda que se levantou,  
É um átomo a mais que se animou...  
Não sei por onde vou,  
Não sei para onde vou  
Sei que não vou por aí! (2 vozes)

in *Poemas de Deus e do Diabo* (1925)



**Anexo 13 – Ficha de trabalho: «Cântico negro» (10.º D)**



**ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3.º CICLO DE PEDRO NUNES**  
**Português – 10º ano**  
**Ano letivo 2014 / 2015**

**Nome:** \_\_\_\_\_  
**Turma:** \_\_\_\_\_ **Nº:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

**A. Leia, atentamente, o seguinte poema de José Régio.**

**Cântico negro**

- 1 “Vem por aqui” – dizem-me alguns com os olhos doces,  
Estendendo-me os braços, e seguros  
De que seria bom que eu os ouvisse  
Quando me dizem: “vem por aqui!”
- 5 Eu olho-os com olhos lassos,  
(Há nos meus olhos ironias e cansaços)  
E cruzo os braços,  
E nunca vou por ali...
- A minha glória é esta:
- 10 Criar desumanidade!  
Não acompanhar ninguém.  
– Que eu vivo com o mesmo sem-vontade  
Com que rasguei o ventre a minha mãe.
- Não, não vou por aí! Só vou por onde
- 15 Me levam meus próprios passos...
- Se ao que busco saber nenhum de vós responde,  
Porque me repetis: “vem por aqui”?  
Prefiro escorregar nos becos lamacentos,  
Redemoinhar aos ventos,
- 20 Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,  
A ir por aí...
- Se vim ao mundo, foi  
Só para desflorar florestas virgens,  
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
- 25 O mais que faço não vale nada.
- Como, pois, sereis vós  
Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem  
Para eu derrubar os meus obstáculos?...  
Corre nas vossas veias sangue velho dos avós.
- 30 E vós amais o que é fácil!  
Eu amo o Longe e a Miragem,  
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...

- Ide! Tendes estradas,  
Tendes jardins, tendes canteiros,  
35 Tendes pátrias, tendes tectos,  
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...  
Eu tenho a minha Loucura!  
Levanto-a como um facho, a arder na noite escura,  
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...
- 40 Deus e o Diabo é que me guiam, mais ninguém!  
Todos tiveram pai, todos tiveram mãe;  
Mas eu, que nunca principio nem acabo,  
Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.
- Ah, que ninguém me dê piedosas intenções!  
45 Ninguém me peça definições!  
Ninguém me diga: “vem por aqui”!  
A minha vida é um vendaval que se soltou,  
É uma onda que se alevantou,  
É um átomo a mais que se animou...
- 50 Não sei por onde vou,  
Não sei para onde vou  
Sei que não vou por aí!

in *Poemas de Deus e do Diabo* (1925)

**B. Responda, de forma bem estruturada, às perguntas que se seguem.**

1. Identifique uma ideia expressa no poema que considere fundamental.
2. É evidente, ao longo de todo o poema, uma oposição entre *o sujeito* poético (e a afirmação da sua liberdade de escolha) e *os outros*.
  - 2.1. Transcreva as expressões que, na sua opinião, melhor descrevem esse distanciamento do sujeito poético em relação aos outros.
3. Caracterize o sujeito poético, tendo em conta os valores por ele defendidos.
4. Encontre, no texto, um exemplo para cada um dos recursos expressivos abaixo indicados.
  - 4.1. Metáfora
  - 4.2. Anáfora
  - 4.3. Comparação
  - 4.4. Enumeração
5. Identifique os atos ilocutórios presentes nos versos abaixo indicados.
  - 5.1. «Vem por aqui!» (v. 1)
  - 5.2. «Sei que não vou por aí!» (v. 52)

**C. Realização de um debate.**

Bom trabalho!

## **Anexo 14 – Grelha de avaliação da expressão escrita (10.º D)**



### **ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3.º CICLO DE PEDRO NUNES** **Português – 10.º D** **Ano letivo 2014 / 2015**

#### **GRELHA DE AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ESCRITA**

##### **Texto Argumentativo**

<b>Itens a avaliar</b>  <b>Alunos N.º</b>	<b>. Tipologia textual: Texto argumentativo (capacidade de argumentação)</b>	<b>. Estrutura (tripartida) .Coerência textual</b>	<b>. Correção linguística*</b>	<b>.Vocabulário diversificado . Sintaxe</b>	<b>Utilização de: . Articuladores/ conectores discursivos</b>	<b>Total</b>
1 António	2	3	3	2	0	10
2 Beatriz	-	-	-	-	-	-
3 Catarina	4	4	4	2	2	16
4 Duarte	3	4	4	2	1	14
5 Francisco	4	4	3	3	2	16
6 Gabriel	3	3	3	2	1	12
7 Gonçalo	3	3	3	2	2	13
8 Gonçalo	3	4	3	2	2	14
9 Jamie	3	3	4	2	1	13
10 Lourenço	-	-	-	-	-	-
11 Lawrence	3	4	4	2	2	15
12 Luís	4	2	3	1	2	12
13 Luís	4	4	4	2	2	16
14 Luís	4	4	4	3	1	16
15 Madalena	2	3	4	1	1	11
16 Manuel	-	-	-	-	-	-
17 Maria	4	3	4	3	2	16
18 Marta	3	2	3	2	2	12
19 Martinho	-	-	-	-	-	-
20 Miguel	3	3	4	3	2	15
21 Pedro	4	3	3	3	2	15
22 Rafael	4	3	4	2	1	14
23 Rebeca	4	3	3	3	1	14
24 Ricardo	2	2,5	3	1	1	9/10
25 Rodrigo	4	3	4	3	1	15
26 Sebastião	3	2	2	1	2	10
27 Tiago.	-	-	-	-	-	-
28 Tristão	3	2	3	1	2	11
29 Vasco	4	4	4	3	2	17
30 Isabel	4	3	3	1	1	13
<b>Valores de referência</b>	<b>0-7</b>	<b>0-4</b>	<b>0-5</b>	<b>0-2</b>	<b>0-2</b>	<b>20</b>

\* correção linguística: (ortografia, acentuação, pontuação, translineação, uso de maiúsculas...)

## Anexo 15 – PowerPoint: Poetas do século XX (10.º D) (5 imagens)

### Surrealismo

- . Movimento artístico e literário que surgiu em Paris por volta de 1920.
- . Defendia a importância do papel do inconsciente na atividade criativa, criticando o excesso de racionalismo na arte.



René Magritte *Golconda* - 1953



René Magritte - *A Traição das Imagens* - 1928

1

### Alguns artistas e representantes do *Manifesto Surrealista*

- . (1) André Breton (1896-1966) – Escritor e crítico, principal mentor do movimento surrealista.
- . (2) Antonin Artaud (1896-1948) - Autor, ator e encenador de teatro.
- . (3) Luís Buñuel (1900-1983) - Realizador de cinema.
- . (4) e (5) René Magritte (1898 -1967) e Salvador Dalí (1904-1989) - Artistas plásticos.



(5)



(1)



(2)



(3)



(4)

2

### Surrealismo em Portugal

- . Começou em 1947, depois da 2ª Guerra Mundial.
- . O movimento não durou muito, mas deixou uma importante marca, sobretudo na literatura (poesia) e na pintura.
- . **António Pedro** (1909-1966) – encenador, escritor e artista plástico – é considerado o primeiro surrealista português.



*Grupo Surrealista de Lisboa, Portugal* 1949.

Na foto, da esquerda para a direita : Henrique Risques Pereira, Mário Henrique Leiria, António Maria Lisboa, Pedro Oom, Mário Cesariny, Cruzeiro Seixas, Carlos Eurico da Costa e Fernando Alves dos Santos.  
I Exposição dos Surrealistas, Junho/Julho, 1949.

3

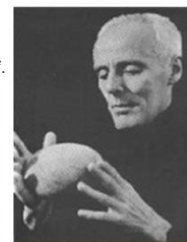
### Mário Cesariny de Vasconcelos – (1923-2006)

- . Poeta e pintor português.
- . Considerado o principal representante do Surrealismo português.
- . É fundador, com outros artistas, do *Grupo Surrealista de Lisboa*.

. Aliou muitas vezes a pintura e a poesia nos seus trabalhos e introduziu em Portugal o conceito de *Cadavre Exquis* (*cadáver esquisito*)\*.

#### Algumas obras do autor:

- . *Corpo Visível*, 1952
- . *Manual de Prestidigitação*, 1956
- . *Pena Capital*, 1957
- . *Nobilíssima Visão*, 1959
- . *O Virgem negra*, 1989
- . *A Alma e o Mundo*, 1997



4

### Alexandre O'Neill – (1924-1986)

- . Poeta surrealista português. Foi também jornalista e publicitário.
- . Foi um dos fundadores do *Grupo Surrealista de Lisboa*, em 1947.

« O'Neill propaga à mordacidade satírica e à comoção lírica, por vezes combinadas entre si com vários tons humorais flutuantes, a liberdade metafórica e sintática do surrealismo. » Saraiva, A. J., Lopes, O., 1955

#### Algumas obras do autor:

- . *No reino da Dinamarca*, 1958
- . *Tempo de Fantasmas*, 1951
- . *Abandono Vigiado*, 1960
- . *Poemas com endereço*, 1962
- . *Entre a cortina e a vidraça*, 1973



5

## Anexo 16 – Ficha informativa: *Haiku* (10.º D)



ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3.º CICLO DE PEDRO NUNES

Português – 10.º ano

Ano letivo 2014 / 2015

Nome: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Haiku:** Poema curto japonês composto por três versos (com 17 sílabas: 5+7+5).

É, muitas vezes, representado pela justaposição de duas imagens ou ideias (normalmente inspiradas na natureza ou em ocorrências do dia a dia).

Forma poética que resulta de uma inspiração fugaz, de uma associação rápida de ideias, de uma emoção desperta ou de uma atenção súbita a qualquer fenómeno natural.

O importante no *haiku* é captar o momento com o mínimo de elaboração e o máximo de simplicidade. Dito por outras palavras, o *haiku* não admite palavras supérfluas.



### Exemplos de *haikus* de autores japoneses:

**Silêncio:**

as cigarras escutam

o canto das rochas.

Matsou Basho

**Sopradadas de oeste**

as folhas caídas

juntam-se a leste.

Yosa Buson

**Brisa ligeira.**

A sombra da glicínia

estremece.

Matsou Basho

**Melancolia...**

na teia de aranha

as borboletas secas.

Masaoka Shiki

Durante os séculos XIX e XX, o *haiku* foi traduzido e adaptado por outras culturas e ficou conhecido em várias regiões do mundo.

O *haiku* ocidental manteve do original japonês:

- a brevidade;
- a recorrência a vocábulos associados à natureza ou às estações do ano;
- a associação de percepções (sensoriais e emocionais);
- a divisão da estrofe em três versos.

**Exemplos de *haikus* de autores portugueses:**

**O meu desejo de primavera:**

**que mesmo as flores selvagens**

**venham florir à minha porta**

José Tolentino Mendonça



**A lua e o lago**

**agora tão próximos**

**jamais se tocarão**

José Tolentino Mendonça

**No ramo do marmeleiro**

**descubro nuvens**

**que não havia visto**

José Tolentino Mendonça

**Primeira neve:**

**flocos acumulam-se**

**nas minhas pestanas.**

Jorge de Sousa Braga

**Pergunta a um eucalipto**

**a idade. Ele dir-te-á:**

**abraça.**

Jorge de Sousa Braga

**Na manhã de neve**

**a alegria inesperada**

**dum canto de ave.**

Armando Martins Janeira


**Inconsciente:**

**ir ao mar buscar força**

**mas retirar-me a tempo.**

Yvette Centeno

**Anexo 17 – Teste de avaliação (10.º D)**

	<b>ESCOLA SECUNDÁRIA C/3º CICLO DE PEDRO NUNES</b> <b>PORTUGUÊS – 10º ANO</b> <b>Teste – 3º Período</b> <b>Maio 2015</b>	<b>10º D</b>
---	---	--------------

**I**  
**(80 pontos)**

**Leia atentamente o poema.**

**Porque**

Porque os outros se mascaram mas tu não  
Porque os outros usam a virtude  
Para comprar os que não têm perdão.  
Porque os outros têm medo mas tu não.

Porque os outros são os túmulos caiados  
Onde germina calada a podridão.  
Porque os outros se calam mas tu não.

Porque os outros se compram e se vendem  
E os seus gestos dão sempre dividendo.  
Porque os outros são hábeis mas tu não.

Porque os outros vão à sombra dos abrigos  
E tu vais de mãos dadas com os perigos.  
Porque os outros calculam mas tu não.

Sophia de Mello Breyner Andersen, *Mar Novo*, 1958

**Responda, de forma bem estruturada, às seguintes questões.**

1. O poema desenvolve-se em torno de uma oposição/comparação.
  - 1.1. Identifique quais são os elementos que o sujeito poético opõe.
  - 1.2. Faça a sua caracterização, justificando a sua resposta com expressões textuais.
2. Refira alguns dos valores que o sujeito poético pretende defender por oposição aos que pretende denunciar.
3. Se tivesse de dar um novo título ao poema, que título sugeria? Justifique a sua resposta.
4. Ao longo deste poema são evidentes alguns recursos expressivos.
  - 4.1. Identifique o recurso expressivo patente nos versos (5) e (6):

«Porque os outros são os túmulos caiados/ onde germina calada a podridão.»
  - 4.2. Explique o seu sentido, relacionando-o com o último verso (v.7) do mesmo terceto.
5. Relativamente à estrutura formal do poema:
  - 5.1. Classifique quanto ao número de versos cada estrofe do poema.
  - 5.2. Classifique as rimas presentes na 1ª estrofe do poema, apresentando o respetivo esquema rimático.
  - 5.3. Faça a escansão do verso 8 e classifique-o.

## **II (60 pontos)**

1. Destaque as duas conjunções e o advérbio que estão presentes no verso abaixo indicado e classifique-os.
  - 1.1. «Porque os outros têm medo mas tu não.» (v. 4)
2. Classifique as orações presentes nas expressões abaixo indicadas.
  - 2.1. «Porque os outros calculam...»
  - 2.2. «...mas tu não»
  - 2.3. «...e tu vais de mãos dadas com os perigos.»
  - 2.4. «Para comprar o que não tem perdão.»
3. Identifique os atos ilocutórios.
  - 3.1. «Porque os outros se mascaram mas tu não» (v. 7)
  - 3.2. Vem comigo de mãos dadas com os perigos.
  - 3.3. Não me calarei!



4. Indique o deítico pessoal que se repete ao longo de todo o poema.

4.1. Complete.

\_\_\_\_\_ (deítico temporal) tive teste de português.

Escolhi \_\_\_\_\_ (deítico espacial) poema porque me pareceu interessante.

Não \_\_\_\_\_ (deítico pessoal) posso esquecer de estudar para o teste.

A professora chegou \_\_\_\_\_ (deítico temporal).

### III (60 pontos)

**Escolha apenas um dos tópicos apresentados.**

**Assinale na folha da prova a sua escolha.**

**Leia o seguinte poema de Ricardo Reis.**

Para ser grande sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
no mínimo que fazes  
Assim, em cada lago,  
a lua toda  
Brilha, porque alta vive.

in *Odes de Ricardo Reis*, ed. Ática

**I.** Se tivesse de escolher entre este poema de Ricardo Reis e o poema de Sophia de Mello Breyner para orientar a sua existência, qual escolheria e porquê? Elabore um texto, entre cento e cinquenta a duzentas palavras, no qual dê a sua opinião sobre este assunto.

**II.** A partir do verso de Sophia de Mello Breyner «Porque os outros se mascaram mas tu não» e do poema de Ricardo Reis acima apresentado, elabore um texto de opinião, com cento e cinquenta a duzentas palavras, onde reflita acerca da importância de nos mantermos fiéis a nós mesmos na defesa daquilo que somos e em que acreditamos, mencionando alguns valores que crê serem importantes na sua relação com os outros e com o mundo.

**Anexo 18 – Programa da leitura de poemas (10.º D)**

**Leitura de Poemas  
de  
Herberto Helder**

pelo ator **Dinarte Branco**

**19 maio 2015**

. **Introdução (música: *Concerto Brandburguês nº 5*, Bach)**

1. «O poema» – *A colher na boca*

2. «Poema - IV» – *A colher na boca*

3. «As musas cegas - IV» – *A colher na boca*

4. «Cães marinhos» – *Passos em volta*

5. «Comunicação académica» – *Poemas Completos*

6. *Bebedor Nocturno*:

. «Enigmas Azetecas»

. «Canção mágica finlandesa para estancar o sangue das feridas»

. «Poemas Zen»

. «Amor mudo»

. «Pintura na areia»

7. «Não sei como dizer-te» – *A colher na boca*

8. «Levanto as mãos » – *Última ciência*

9. «Quero um erro de gramática» – *Do mundo*

10. «Um espelho em frente de um espelho» – *Do mundo*

11. «Estende a tua mão contra a minha boca» – *A faca não corta o fogo*

12. Audição de poemas ditos por Herberto Helder, retirados do livro *A morte sem mestre*.

13. Poemas para serem lidos pelos alunos.

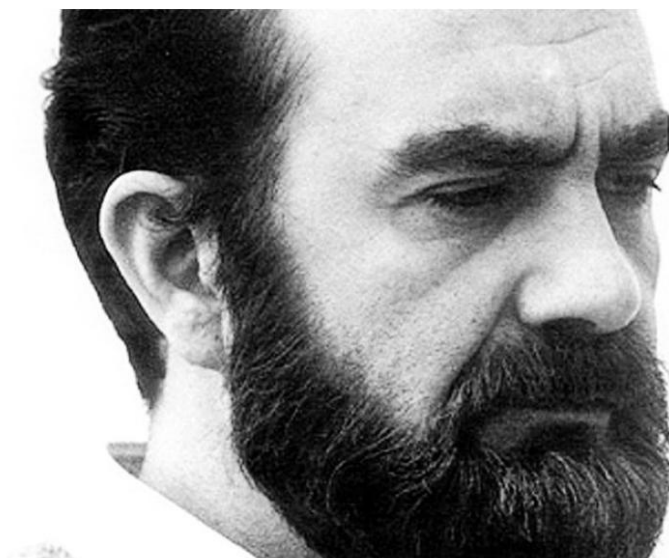
NÚCLEO DE ESTÁGIO DE PORTUGUÊS



LEITURA DE POEMAS DE

# Herberto Helder

pelo ator  
**DINARTE BRANCO**



**19 MAIO | 14h30 | BIBLIOTECA**

NÚCLEO DE ESTÁGIO DE PORTUGUÊS



**Anexo 20 – Amostra de trabalhos realizados pelos alunos (10.º D)**

**Poemas realizados pela turma do 10.º D,  
a partir de uma visita ao Centro de Arte Moderna (CAM)**

**Pintura: *K4 Quadrado Azul*, Eduardo Viana (1916)**

Dois instrumentos musicais  
Uma mistura de cores banais.  
Um cravo encarnado  
Que do campo foi arrancado.

Com um paleta de cores diversas  
Se faz uma pintura de figuras dispersas.  
Música e uma flor resultam em alegria  
Conjugadas num quadro que transmite  
harmonia.

De Eduardo Viana nasceu esta composição  
Resultado de um momento de inspiração  
*K4 Quadrado Azul* é o nome desta obra de arte  
Que nos transporta para um mundo à parte.



**Catarina nº 3  
Francisco nº 5**

**Pintura: *O Surrealismo*, Mário Cesariny (1959)**

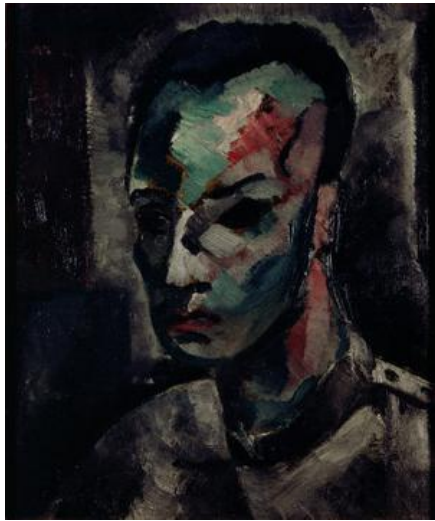


No profundo abismo  
Longe de toda a negatividade  
Da realidade e da maldade  
Rodeado pelo Surrealismo.

A nadar no azul abstrato  
Pelos labirintos dos corais  
Ouvem-se os ecos distantes das marés  
Transportados pela areia.

**Maria nº 17  
Lawrence nº 11**

Pintura: *O meu retrato*, Mário Eloy (1928)



De todas as cores que podia escolher  
Foi preto a decidida  
Talvez a tristeza fosse sentida  
E a solidão ele estava a acolher

Solidão e tristeza  
Misturadas com amargura  
Fica o preto  
e a alma pouco pura.

Quadro preto  
Sentimentos negros  
Onde ele esconde os seus segredos  
E guarda o silêncio daquele momento.

Mas no meio da escuridão  
A esperança nasce verde  
Da esperança tenho sede  
E toca no fundo do meu coração.

**Gabriel nº 6, Luís nº 14,  
Pedro nº 21, Ricardo nº 24**

Pintura: *Justa posição ondulada I*, Odetto Guersoni (1974)

Azul do mar sereno  
Ondas de vidro transparente  
Uns olhos vibrantes  
Como quem chama por mim.

Várias perspectivas me ocorreram:  
Uma pista de carros a ultrapassar o infinito  
Duas pedras, um rio,  
Um sopro, um arrepio.

Oitenta e oito foi o número que me deu  
Logo a seguir nem sabem o que sucedeu  
A minha mente em branco  
E eu, um saltimbanco!

**Beatriz Nº 2, Marta nº 18,  
Madalena nº 15, Rebeca nº 23**



## **Epigramas**

### **Marcial, *Epigramas*, V, 73**

*Porque não te ofereço os meus livrinhos  
Que tantas vezes (tu me) pedes e exiges  
Ficas admirado, Teodoro? A razão é de peso:  
Para que tu não me dês os teus livrinhos...*

(séc. I. d.C)

### **Bocage, *Opera Omnia*, «Imitado de Marcial, em diálogo»**

***Coridon:***

*Elmano, lê-me os teus versos*

***Elmano:***

*Melhor sorte me dê Deus! Tremo disso.*

***Coridon:***

*E porque tremes?*

***Elmano:***

*Porque podes ler-me os teus.*

(séc. XVIII)

## Anexo 22 – Planificação de duas aulas (11.º L)



Escola Secundária de Camões  
Ano letivo 2014-2015

Latim A | 11.º Ano | Turma L

### Planificação Geral

#### Unidade 4: *Otium* em Roma (2 aulas x 90m)

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AValiação	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir conhecimentos sobre a cultura e civilização romanas, especificamente a história dos jogos lúdicos, do teatro e dos espetáculos romanos</li> <li>- Dar a conhecer textos de autores/dramaturgos latinos, nomeadamente Séneca e Plauto</li> <li>- Identificar a influência romana e a permanência de elementos culturais romanos na civilização ocidental, especificamente na cultura teatral</li> <li>- Adquirir gosto e interesse pela cultura da Antiguidade Clássica e pelo teatro em geral</li> <li>- Aplicar conhecimentos culturais e linguísticos na compreensão de textos latinos</li> </ul>	<p><b>I. Civilização e Cultura</b></p> <p>O <i>Otium</i> em Roma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <i>Ludi circenses</i></li> <li>. <i>Ludi scaenici</i></li> </ul> <p>Autores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Plauto (século III a.C)</li> <li>. Séneca (século I d.C)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição oral</li> <li>- Visualização em <i>PowerPoint</i> de textos e imagens relativos aos <i>ludi circenses</i> e aos <i>ludi scaenici</i></li> <li>- Recurso à Internet: visualização de vídeos e imagens relacionados com os temas expostos</li> <li>- Contacto com textos latinos: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Leitura, análise linguística e tradução de um <i>graffiti</i> (anúncio de um combate)</li> <li>– Leitura e análise linguística do texto de Séneca, <i>Epistulae ad Lucilium</i> (FT1)</li> <li>– Leitura, análise linguística e tradução de um excerto (prólogo) de uma comédia de Plauto (<i>Aulularia</i>) (FT3)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador com acesso à Internet</li> <li>- Projetor e tela de projeção</li> <li>- Caderno diário</li> <li>- Canetas</li> <li>- Fichas de trabalho (FT1), (FT2), (FT6)</li> <li>- Livros dos autores apresentados</li> <li>- Manual 11º ano – <i>Nova Itinera</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pontualidade</li> <li>- Comportamento</li> <li>- Atenção</li> <li>- Participação</li> <li>- Empenho</li> <li>- Autonomia</li> <li>- Realização dos exercícios propostos em sala de aula</li> </ul>	2x90m

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar a mensagem do texto latino em língua portuguesa, tendo em conta a especificidade de um e outro códigos linguísticos</li> <li>- Refletir sobre a(s) mensagem(ns) que o texto veicula</li> <li>- Avaliar criticamente os valores transmitidos pelos textos latinos abordados e a sua atualidade</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura da ficha informativa 6 (FT6) e proposta de atividade: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sugestão de uma pequena leitura dramatizada com a participação dos alunos a partir do texto apresentado e estudado – <i>Aulularia</i> ou <i>A Comédia da Marmita</i></li> </ul> </li> <li>- Propostas e sugestões de atividades extracurriculares: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Visitas de estudo ao Museu do Teatro Romano em Lisboa e ao Teatro Romano de Mérida</li> </ul> </li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a estrutura da língua latina</li> <li>- Conhecer aspectos gramaticais da língua latina</li> <li>- Relacionar a estrutura da língua materna com a língua latina.</li> <li>- Aplicar conhecimentos linguísticos na compreensão do texto latino</li> <li>- Expressar a mensagem do texto latino em língua portuguesa, tendo em conta a especificidade de um e outro código linguístico</li> </ul>	<p><b>II. Funcionamento da Língua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Casos e funções sintáticas</b></li> <li>- <b>O pronome:</b> pronomes indefinidos, relativos, demonstrativos pessoais</li> <li>- <b>Tempos verbais: Futuro e conjuntivo.</b> Voz ativa e voz passiva</li> <li>- <b>Constituintes da Frase: Complemento circunstancial de origem</b> e outros ocorrentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recurso a conhecimentos anteriores para a aquisição e compreensão de novos conhecimentos</li> <li>- Recurso aos textos latinos supracitados onde estão identificados estes conteúdos linguísticos</li> <li>- Leitura e resolução das fichas informativas e de exercícios 1, 3, 4 e 5 (FT1, FT3, FT4, FT5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de trabalho</li> <li>- Quadro</li> <li>- Giz</li> <li>- Apagador</li> <li>- Caderno diário</li> <li>- Canetas</li> <li>- Projetor e tela de projeção</li> </ul>		



	<p>- Sintaxe do ablativo: <b>Ablativo de origem</b> e revisão de outros ablativos (modo, agente passiva, lugar, companhia, entre outros)</p> <p>- <b>A interjeição</b></p>				
<p>- Valorizar a identidade da língua portuguesa pelo conhecimento da língua-mãe</p> <p>- Verificar a relação lexical entre a língua portuguesa e a latina</p>	<p><b>III - Léxico</b></p> <p>– Vocabulário relacionado com os <i>ludi circenses</i> e os <i>ludi scaenici</i></p> <p>– Família de palavras</p> <p>– Origem e evolução etimológica da palavra <i>spectaculum</i></p>	<p>- Recurso aos textos latinos</p> <p>- Resolução das fichas informativa e de exercícios 1 e 2 (FT1, FT2)</p>	<p>- Fichas de trabalho</p> <p>- Canetas</p> <p>- Projetor e tela de projeção</p>		

## Anexo 23 – PowerPoint: *Ludi circenses et ludi scaenici* (11.º L) (29 imagens)



Escola Secundária de Camões  
Latim A – 11ºL  
Ano letivo 2014/2015

### . *LVDI CIRCENSES*

### . *LVDI SCAENICI*

Adriana Aboim

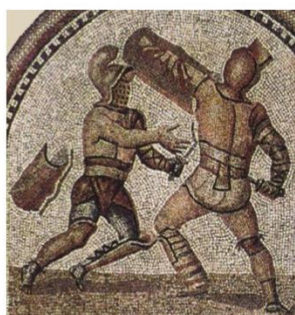
1

1

### *LVDI CIRCENSES*



Mosaico do Gladiador, Galleria Borghese, Roma



Mosaico romano – combate de gladiadores

3

3



Antigo mosaico romano – Corridas de cavalo



Piazza di Siena, 2014

4

4



Venatio – Mosaico de Zliten, Líbia

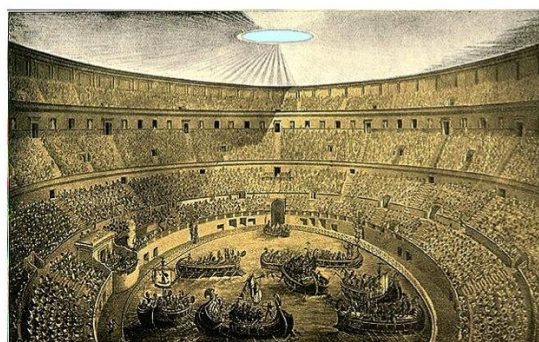


Venatio – Museu de Arte Romana de Mérida

Venatio – Mosaico de Zliten, Líbia



5

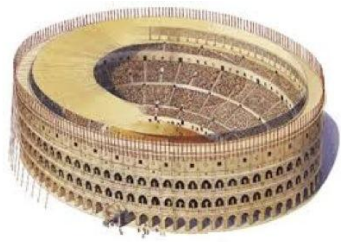


Naumaquia no Coliseu de Roma

<https://www.youtube.com/watch?v=45WKWUdjWB0>

6

6



Colosseum

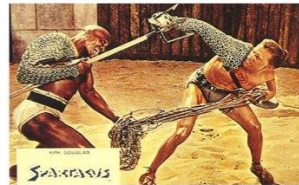
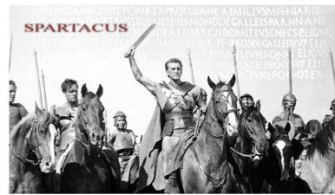
Circus Maximus



<http://www.youtube.com/watch?v=vrlEwjfbYs>

7

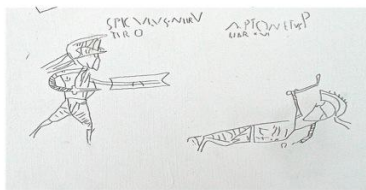
Filme *Spartacus* de Stanley Kubrick



8

## Graffiti

Escritos e desenhados nas paredes da cidade - para propaganda eleitoral, publicidade, expressão de sentimentos, pedidos de perdão ou revelação de paixões e também para anunciar jogos e espetáculos.



9

Aviso de um combate:

*A. Sueti Certi aedilis familia gladiatora pugnabit Pompeiis pridie Kalendas Iunias uenatio et uela erunt.*

Exercícios:

1. Identificar e conjugar as formas verbais presentes na frase.

1.1. Colocar no perfeito e imperfeito do conjuntivo (voz ativa) os verbos acima identificados.

2. Indicar e justificar os casos de:

*aedilis, is -*

*pompeii (pompeii, orum m. pl.) -*

10

9

*A. Sueti Certi aedilis familia gladiatora pugnabit Pompeiis pridie Kalendas Iunias; uenatio et uela erunt.*

. Edil . Familia Gladiadora . Venatio . Velum (velarium)



Proposta de tradução: A família gladiadora (de gladiadores) do Edil Suetus Certus lutará na véspera das calendas (primeiro dia do mês) de Junho, em Pompeia, haverá combate de homens e feras (venatio) e toldos.

11

11

Sêneca - *Cartas a Lucílio*, I, 7

Sêneca (4 A.C – 65 dc):

. Filósofo, político, escritor, orador e dramaturgo (adaptou muitas tragédias gregas: *Medeia*, *Fedra*, *Édipo*, entre outras, sendo considerado um dos maiores trágicos romanos).

. Defensor e divulgador do Estoicismo (*stoicismus* - filosofia em favor da virtude (*virtus*) e da ética contra as corrupções morais).

. Foi tutor de Nero a quem tentou inculcar boas influências, mas em vão. Mais tarde foi incriminado por este ditador e condenado à morte (obrigado a cometer suicídio).

. *Cartas (Epístolas) a Lucílio* é um dos seus livros em que reúne conselhos estoicos defendendo a ideia de fraternidade universal.



A morte de Sêneca – Rubens – Museu do Prado

12

12



Texto de Sêneca (crítica à espiral de violência e desumanidade suscitada pelos jogos):

Texto 1: Sêneca, *Epistulae ad Lucilium*, I, 7.

[...3] Casu in meridianum **spectaculum** incidi, **lusus** expectans et **sales** et aliquid laxamenti quo hominum oculi ab humano cruore acquiescant. Contra est: quidquid ante **pugnatum** est misericordia fuit; nunc omissis **nugis** mera homicidia sunt. Nihil habent quo tegantur; ad ictum totis corporibus expositi numquam frustra manum mittunt. [4] Hoc plerique ordinariis paribus et postulatiis praeferunt. Quidni praeferant? Non **galea**, non **scuto** repellitur **ferrum**. Quo **munimenta**? Quo artes? Omnia ista mortis morae sunt. **De manhã, os homens são lançados/expostos ao leões e aos ursos, ao meio dia (são expostos) aos seus espectadores.** Interfectores interfecturis iubent obici et victorem in aliam detinent caedem; exitus pugnantium mors est. Ferro et igne res geritur.

13

13

Algum vocabulário retirado do texto – jogos circenses:

**spectaculum** – **spectaculum**, i (specto+culum) - espetáculo

**lusus**, us – jogo, desporto

**pugnatum** – **pugnatus**, a, um – combate (de pugno, -as, -are, -avi, -atum - lutar, combater, bater com o punho)

**sales** – **sal salis** – gracejos, ditos mordazes

**nugis** – **nugae**, arum – frivolidades, versos ligeiros, bufonarias

**galea** – **galea**, ae – capacete romano

**scuto** – **scutum**, i – escudo

**ferrum** – **ferrum**, i – ferro (das espadas)

**munimenta** – **munimentum**, i – defesa, proteção

**leo**, -nis – leão

**ursus**, i – urso

**spectator**, is – espectador

14

14

## Etimologia

- Origem etimológica da palavra **spectaculum** (do grego *skopenô*)

de *specto*, -as, -are, -avi, -atum (ver, olhar, examinar, ajuizar)

- Outras palavras latinas derivadas de *specto*:

- . *speculum*, i - espelho;
- . *spectator*, oris - espectador;
- . *specular*, -aris, -ari, atus sum - observar;
- . *spectrum*, i - fantasma, aparição, imagem.

- Palavras portuguesas que derivam destas palavras:

- . espetáculo;
- . espectador;
- . espelho;
- . especular;
- . espectro...

15

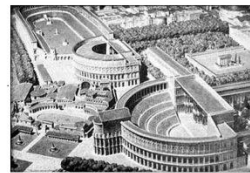
15

## LUDI SCAENICI

. Conforme Tito Lívio, tudo começou em 364 a.C. com uns jogos cénicos realizados para afastar a peste, que consistiam numas danças executadas ao som da flauta, sem qualquer espécie de texto ou ação baseada numa história linear.

. Lívio Andrônico é o primeiro autor de peças de teatro em Latim (séc. III A.C.).

. O texto literário dramático começa com as imitações do teatro grego.



Antigo Teatro de Pompeia - Roma



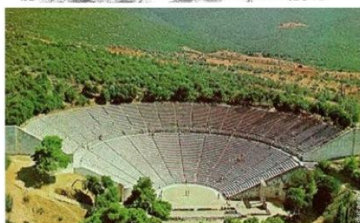
Grupo de Teatro - (Museu de Nápoles)

. Só em 55 a.C. foi mandado construir por Pompeu o primeiro teatro de pedra romano.

16

16

## Teatro Grego



Ruínas do Teatro de Epidauro - século IV a. C. (350 a. C.)

17

17

## Teatro Romano

Os teatros romanos, tal como os teatros gregos, eram de forma semicircular:

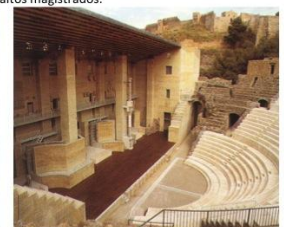
. **Cavea** - as bancadas para os espectadores .

. **Scaena** - o palco - tinha ao fundo uma parede: **Frons Scaenae** - com colunas sumptuosas e muitas vezes decoradas com estátuas.

. **Orchestra** - situava-se entre a **scaena** e a **cavea**. Na Grécia tinha a forma de um círculo e era local de movimentação do coro da tragédia, em Roma era um semicírculo onde se sentavam as pessoas mais importantes: senadores, sacerdotes e altos magistrados.



Teatro Romano de Aspendus - Turquia



Teatro Romano de Sagunto - Valência

18

18

## Plauto (pé-chato ou orelha-chata)

Tito Mácio Plauto – *Titus Maccius Plautus* (230-180 a.C.)  
Dramaturgo/comediógrafo romano.



- As suas obras são quase todas adaptações dos modelos gregos:
  - As personagens, embora tenham nomes gregos e os locais de cena sejam gregos, têm, também, por vezes, nomes romanos e referências a costumes romanos, ou seja, as peças reformuladas pelo autor apresentam-se embuidas do espírito romano.
- A imitação de Plauto foi feita de uma forma bastante livre, alterando por vezes a intriga da peça-modelo e introduzindo extratos de outras peças: *contaminatio*.
- O coro desaparece quase por completo.
- As peças deste autor começaram a representar-se em Roma, em 210 a.C., e tiveram muito êxito junto do público.
- Preservaram-se 21 peças até aos nossos dias (escritas entre 205 a.C e 184 a.C).
- As peças de Plauto inspiraram outros autores como Shakespeare e Molière.

20

## OS PRINCIPAIS DRAMATURGOS ROMANOS

Comediógrafos (época republicana)

- Plauto** (254 - 184 a.C.)
  - Comédia da Marmita*
  - Anfitrião*
  - O soldado fanfarrão*
- Terêncio** (190 - 159 a.C.)
  - Os Irmãos*



Plauto



Terêncio

Tragediógrafo (época imperial)

- Sêneca** (2 a.C. - 65 d.C.)
  - Morte de Tiestes*
  - Medeia*
  - Fedra*
  - Édipo*



Sêneca

19

19

20

### Comédia da Marmita – *Aulularia* (194-191 a.C) (*aula, ae* – marmita/panela, *aulula, ae* - panelinha)



Cena com um escravo – Comédia romana

As peças de **Plauto** normalmente são construídas por um **prólogo** (*argumentum* ou *captatio benevolentia* – para informar ou conquistar o público), um certo número de atos e um epílogo. Imitam a Comédia Nova Grega, onde eram satirizadas e imitadas personagens-tipo da sociedade. Não têm coro, mas é importante o elemento musical. Nesta peça há danças, jogos de cena e acompanhamentos de flauta.

21

21

### A Comédia da Marmita

“Euclião é um velho pobre que encontra uma panela de ouro e eis que a sua vida é transtornada. Pensa que toda a gente quer o seu dinheiro, o que faz a infelicidade da sua filha e da sua criada. Entretanto o ouro é roubado, mas a filha do avarento Euclião, não deixa de casar com aquele que ama.”  
(Grimal, Pierre. *A Comédia Romana*)

→ O fim da peça perdeu-se.

→ O texto inspirou o *Avarento* de Molière (séc. XVII).



O Avarento de Molière



Máscara romana masculina

22

22



(Pintura de Jan Goeree, 1719, *Aulularia*/ *L'Avare*)

23

23

### Texto de Teatro – *Aulularia* (Prólogo) – (194-191 A.C)

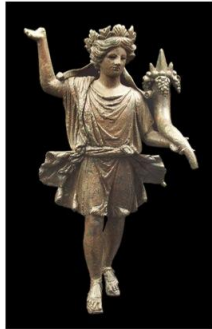
- Ne quis miretur qui sim, paucis eloquar.*
- Ego Lar sum familiaris ex hac familia*
- unde exeuntem me aspexistis. Hanc domum*
- iam multos annos est cum possideo et colo*
- patri auoque iam huius qui nunc hic habet.*
- Sed mihi auus huius obsecrans concredidit*
- thesaurum auri clam omnis: in medio foco*
- defodit, uenerans me ut id seruarem sibi.*

Plauto, *Aulularia*

24

24

(v.2) *Ego Lar sum familiaris...*



**Lar** : divindade doméstica romana, associada ao fogo sagrado dos templos e ao fogo mantido no altar doméstico.

25

## Personagens nas comédias romanas



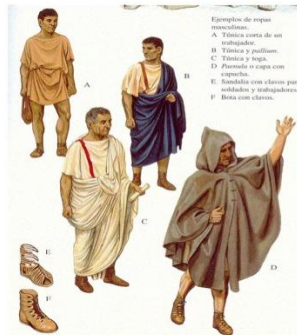
. Normalmente, nas comédias romanas, os atores eram escravos e os papéis de mulheres eram interpretados por homens. As mais antigas comédias eram representadas sem máscara, mas a partir de Terêncio, 160 a.C, os atores retomaram as máscaras: pela máscara a audiência percebia qual o personagem-tipo que o ator estava a interpretar.



. A cor e o tipo de vestuário identificavam os personagens: de branco os velhos, de púrpura os ricos, de amarelo as cortesãs, os escravos com uma túnica curta, o *pallium*, que variava de tamanho conforme a personagem e a sua importância social: daí as comédias de Plauto também serem conhecidas por *fabulae palliatae* (comédias latinas com argumentos gregos). Outro gênero de comédia era a *fabula togata* (baseada no ambiente e nas vestes romanas, as *togas*).

26

## Pallium e Toga



## As personagens (*personae*) em *Aulularia*:

**Lar Familiaris** – O deus Lar – protetor da família

**Euclio** – Euclíão – o velho avarento. Burguês pobre. Pai de Fedra. O seu nome provém do grego– *eu-kleio* ( κλεις - chave/ ferrolho, aquele que esconde)

**Fedra** - filha de Euclíão - do grego *phádra*, brilhante,

**Staphyla** – Estáfila, a velha escrava, o “cacho de uvas” do grego *staphyle* ( σταφυλή)

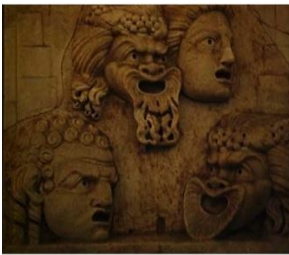
**Megadorus** – Megadoro – homem de idade, rico, vizinho de Euclíão e pretendente da sua filha. O “generoso” - do grego *méga dōron* – ( μέγας- grande), (δωρον - dom)

**Eunomia** – Eunomia, irmã de Megadoro. Do grego *eunomia* (ευνομία – a boa ordem)

**Strobilus** – Estrobilo, escravo de Megadoro do grego *Stróbilos* (στροβίλος – o pião – por andar sempre a girar de um lado para o outro)

**Lyconides** – Licónides, jovem, filho de Eunomia ( do grego *lykon eidos* ( λυκος) – o lobo, pois seduziu a filha de Euclíão). Acaba por casar com a sua amada Fedra.

Como personagens secundárias: os cozinheiros, as tocadoras de flauta e o intendente de Megadoro.



• O velho, o jovem, a matrona e o servo - podem ser: Euclíão, Licónides, Eunomia e Estrobilo.

27

27

## Tradução

Ne quis miretur qui sim, paucis eloquar.

*Para que ninguém estranhe quem eu sou, di-lo-ei em poucas palavras*

Ego Lar sum familiaris ex hac familia

*Eu sou o deus Lar (Familiar) oriundo desta família*

Unde exeuntem me aspexistis. Hanc domum

*De onde me vistes sair.*

(Hanc domum) Iam multos annos est cum possideo et colo

*Há já muitos anos que/então possuo e habito/protejo esta casa*

patri auoque iam huius qui nunc hic habet.

*para (em prol de, em benefício de) o pai e avô deste que agora aqui habita/tem a casa*

Sed mihi auus huius obsecrans concredidit

*Mas o avô dele, suplicando, confiou-me*

Thesaurum auri clam omnis: in medio foco

*um tesouro de ouro, sem ninguém saber (às escondidas de toda a gente)*

(in medio foco) defodit, uenerans me ut id seruarem sibi

*enterrou-o no meio da lareira, implorando-me que o guardasse para ele.*

Tradução mais literária de: PLAUTO .A comédia da Marmita. Ed.70.

Escusam de se admirar e perguntar: “Quem és?..” Em poucas palavras eu lhes vou dizer.

Eu sou o Lar da família – desta família de onde me viram sair.

Esta casa, há muitos anos já que é meu senhorio e morada: para bem do pai e do avô do Fabiano que atualmente aqui reside. Realmente o avô deste tipo é que me fez o pedido e me confiou um tesouro...De ouro, sim senhor! Às escondidas de todos, no forro da lareira o foi enterrar; e de joelhos me suplicou que lho guardasse só para ele.

29



**Anexo 24 – Ficha de trabalho: *Ludi circenses* (11.º L)**



**ESCOLA SECUNDÁRIA de CAMÕES**

**Latim A – 11.º ano**

**Ano letivo 2014/2015**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**N.º:** \_\_\_\_\_ **Turma:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

**Ficha de trabalho 1 (FT1): Os *ludi circenses* em Roma**

**Texto 1: Sêneca, *Epistulae ad Lucilium*, I, 7**

[...3] *Casu in meridianum spectaculum incidi, lusus exspectans et sales et aliquid laxamenti quo hominum oculi ab humano cruore acquiescant. Contra est: quidquid ante pugnatum est misericordia fuit; nunc omissis nugis mera homicidia sunt. Nihil habentquo tegantur; ad ictum totis corporibus ex positi numquam frustra manum mittunt. [4] Hoc plerique ordinariis paribus et postulaticiis praeferunt. Quidni praeferant? Non galea, non scuto repellitur ferrum. Quo munimenta? Quo artes? Omnia ista mortis morae sunt.*

---

---

*Interfectores interfecturis iubent obici et victorem in aliam detinent caedem; exitus pugnantium mors est. Ferro et igne res geritur.*

**Exercícios**

1. Assinale no texto palavras que se relacionem com os jogos circenses.
2. Complete o texto, escrevendo em Latim a frase que está sublinhada na proposta de tradução (página 2).

**Vocabulário:**

lançar um corpo aos animais ferozes: *ōbiciō*, -is, -ere - *ieci*, -iectum.

(de) manhã: *mane*.

meio-dia: *meridie*.

**Texto 1: Sêneca, *Epistulae ad Lucilium*, I, 7.**

**Proposta de tradução**

O destino fez com que (eu) caísse no espetáculo do meio-dia. Esperava encontrar-me com jogos, farsas e outras distrações que descansem os olhos dos homens do sangue humano. Tudo ao contrário: qualquer um dos combates precedentes era piedoso em comparação. Agora, deixadas as bufonarias de lado, tinham lugar meros homicídios: (os homens) não têm nada que os proteja. Os seus corpos estão inteiramente expostos aos golpes, nunca lançam as suas mãos em vão.

A maioria prefere estes combates aos combates comuns ou entre favoritos. Como não preferir? Nem casco nem escudos que possam repelir as espadas. Para quê proteções, para quê técnica? Tais artifícios não fazem mais que demorar a morte. Pela manhã, os homens são lançados aos leões e aos ursos, ao meio dia (são expostos) aos seus espectadores. Ordena-se lançar aqueles que vão morrer em frente aos seus executores. O que sair vitorioso está destinado a um novo massacre: a única saída da batalha é a morte. Aqui comandam o ferro e o fogo.



**Anexo 25 – Ficha de vocabulário (11.º L)**



**ESCOLA SECUNDÁRIA de CAMÕES**  
**Latim A – 11.º ano**  
**Ano letivo 2014/2015**

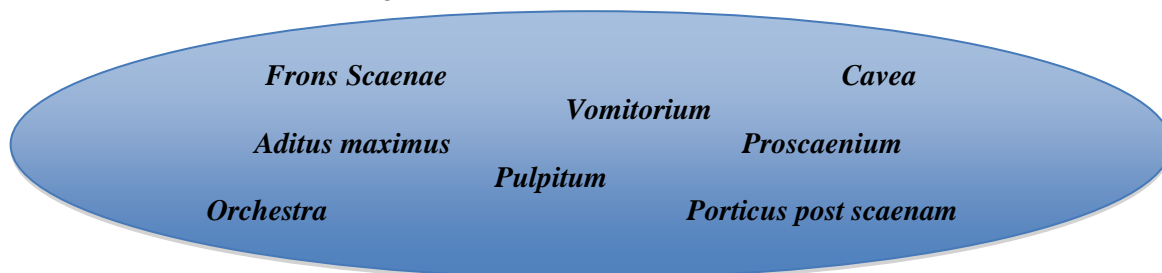
Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Ficha de trabalho 2 (FT2): Vocabulário latino de teatro**

1. Faça corresponder cada número à designação correta indicada na Figura 1.



Figura 1: Teatro romano de Bosra, Síria



1 –

5 –

2 –

6 –

3 –

7 –

4 –

8 –

**Anexo 26 – Ficha de trabalho: A Comédia da Marmita (11.º L)**



**ESCOLA SECUNDÁRIA de CAMÕES**

**Latim A – 11.º ano**

**Ano letivo 2014/2015**

Nome: \_\_\_\_\_

N.º: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Ficha de trabalho 3 (FT3): Tradução de um texto de teatro latino**

**:: Plauto, A Comédia da Marmita (Aulularia) - Prólogo (excerto)**

- 1 *Ne qui miretur qui sim, paucis eloquar.*
- 2 *Ego Lar sum familiaris ex hac familia*
- 3 *unde exeuntem me aspexistis. Hanc domum*
- 4 *iam multos annos est cum possideo et colo*
- 5 *patri auoque iam huius qui nunc hic habet*
- 6 *sed mihi auus huius obsecrans concredidit*
- 7 *thesaurum auri clam omnis: in medio foco*
- 8 *defodit, uenerans me ut id seruarem sibi.*

**Exercícios de aplicação**

**1. Classifique as formas verbais seguintes:**

**1.1. miretur (v.1)** (*miror, -aris, -ari, miratus sum*)

**1.2. sim (v. 1)** (*sum, es esse, fui*)

**1.3. eloquar (v.1)** (*eloquor, -eris, -qui, elocutus sum*)

**1.4. concredidit (v.6)** (*concrēdō, -is, -ere, -credidi, -creditum*)

**1.5. defodit (v.8)** (*defodio, -is, -ere, defodi, defossum*)

**1.6. seruarem (v.8)** (*seruo, -as, -are, -aui, -atum*)

2. Identifique cinco formas pronominais distintas, classificando-as.

3. Classifique sintaticamente:

3.1. *ex hac familia* (v.1)

3.2. *Hanc domum* (v.3)

3.3. *multos annos* (v.4)

3.4. *in media foco* (v.7)

3.5. *id* (v.8)

4. Decline a expressão ***hanc domum*** no singular e no plural.

5. Traduza o texto.

**Vocabulário:**

*ne quis* (v.1): ninguém.

*miretur* (v.1) (*miror, -aris, -ari, -atus sum*): admirar-se/maravilhar-se.

*eloquar* (v.1) (*eloquor, -eris, -qui, elocutus sum*) *ex+loquor*: dizer/falar para fora (NB.: é uma forma muito utilizada nos textos de Plauto).

*exeuntem* (v.3) (*exeo, -is, -ire, exii, exitum*): sair, deixar um lugar.

*aspexistis* (v.3) (*aspicio, -is, -ere, -exi, aspectum*): ver, observar.

*unde* (v.3): de onde.

*auo* (v.5) (*auus, i*): avô.

*concredidit* (v.6) (*concrēdō, -is, -ere, -didi, -creditum*) *cum +credo*: confiar.

*obsecro* (v.6) (*obsecro, -as, -are, -aui, -atum*): implorar/suplicar.

*clam* (v.7): às escondidas/secretamente/clandestinamente.

*defodit* (v.8) (*defodio, -is, -ere, defodi, defossum*): enterrar, esconder.

*uenerans, tis* (v.8) (*ueneror, -is, -are, -atus sum*): implorar, pedir, venerar.

*seruarem* (v.8) (*seruo, -as, are, -aui, -atum*): guardar, preservar, conservar.

## Anexo 27 – Ficha de trabalho: Complemento circunstancial de origem (11.º L)



ESCOLA SECUNDÁRIA de CAMÕES

Latim A – 11.º ano

Ano letivo 2014/2015

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### Ficha de trabalho 4 (FT4): Complemento circunstancial de origem

1. O complemento de origem coloca-se normalmente em **ablativo**, sem preposição. Algumas vezes apresenta-se com **e/ex**; quando se quer falar de uma origem mais remota, com **a/ab**.

Exemplos:

- a) *Clarissimo patre natus*: Descendente de pai ilustre.
- b) *Id audiui ex captiuis*: Ouvi isto dos cativos.
- c) *Plerique Belgae sunt orti ab Germanis*: Muitos belgas descendem dos germanos.

2. Principais participios perfeitos que significam *nascimento* ou *origem*:

- *natus* (*nascor, -eris, nasci, natus sum*) - nascer;
- *prognatus* (*prognascor, -eris, nasci, natus sum*) - descender;
- *ortus* (*orior, oriris/oreris, oriri, ortus sum*) – nascer, provir, originar;
- *genitus* (*gigno, -is, -ere, genui, genitum*) - gerar;
- *satus* (*sero, -is, -ere, seui, satum*) – semear, gerar, criar;
- *editus* (*edo, -is, -ere, edidi, editum*) – dar à luz, publicar; produzir;
- *oriundus* (*orior, oriris/oreris, oriri, ortus sum*) – nascer (**NB**: constrói-se com **ablativo com a/ab** ou **e/ex**).

Exemplos:

- a) *Piso amplissimo genere natus*: Pisão de nobilíssima origem.
- b) *Bestiae ex se natos amant*: Os animais amam os seus filhos.
- c) *Philosophia a Socrate orta*: A filosofia nascida de Sócrates.
- d) *Amplissima familia nati*: Nascidos de uma importantíssima família.

3. Um adjectivo pode indicar a origem:

Exemplo: *Paulus Tarsensis*: Paulo de Tarso

## Anexo 28 – Ficha informativa: Interjeições (11.º L)



**ESCOLA SECUNDÁRIA de CAMÕES**  
**Latim A – 11.ºano**  
**Ano letivo 2014/2015**

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### **Ficha de trabalho 5 (FT5): Interjeições e locuções interjetivas**

**Interjeição:** palavra invariável que exprime, sob forma exclamativa, o sentido de uma frase emotiva ou expressiva. Têm origem em diferentes emoções físicas ou morais, exprimindo sentimentos de vária ordem.

#### **1. Principais interjeições latinas:**

Alegria: *O! Evax! Io! - Oh! Eia!*

Ameaça: *Vae! Vae tibi! - Ai! Ai de ti!*

Desgosto: *Apage! Apage sis! - Fora daqui!*

Dor, sofrimento: *O! Hei! Heu! - Ai! Hui! Oh! Ah!*

Infelicidade: *Vae! - Ai!*

Indignação: *Malum! Proh! - Oh! Ah!*

Chamamento, interpelação: *Heus! Age! Agite! - Olá! Olha! Pst! Eia!*

Designação: *Ecce! En! - Eis!*

#### **2. Interjeições presentes no texto**

- *Hercle* (vs. 1,6,7) (*Por Hércules! Cum raio!* - Invocação)

- *Ohe* (v.7) (*Olha!* – Chamamento) - *Vtinam* (v. 6) (*Oxalá!* – Desejo)



Figura 1: Mosaico romano - Cena de uma comédia.

## Anexo 29 – Ficha de leitura: *A Comédia da Marmita* (11.º L)



### ESCOLA SECUNDÁRIA de CAMÕES

Latim A – 11.º ano

Ano letivo 2014/2015

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Ficha de trabalho 6 (FT6): Texto Dramático** – retirado de: Plauto, *A Comédia da Marmita*, ed.70

A cena passa-se numa praça diante da casa de Euclião. Ele descobriu uma marmita (*aulula*) cheia de ouro em sua casa e tem medo que a sua criada Estáfila descubra e lhe roube:

#### I, 1

**EVCLIO** Exi, inquam, age exi!

Exeundum **hercle** tibi hinc est  
foras, circumspectatrix cum oculis  
emissiciis.

**STAPHYLA** Nam cur me miseram  
verberas?

**EVCL.** Vt misera sis atque ut te dignam  
mala malam aetatem exigas.

**STAPH.** Nam qua me nunc causa  
extrusisti ex aedibus?

**EVCL.** Tibi ego rationem reddam,  
stimulorum seges? Illuc regredere ab  
ostio. Illuc sis vide, ut incedit. At scisne  
quo modo tibi res se habet? Si hercle  
hodie fustem cepero aut stimulum in  
manum, testudineum istum tibi ego  
grandibo gradum.

**STAPH.** **Vtinam** me divi adaxint ad  
suspendium potius quidem quam hoc  
pacto apud te serviam!

**EVCL.** At ut scelestas sola secum  
murmurat. oculos **hercle** ego istos,  
improba, ecfodiam tibi, ne me observare  
possis quid rerum geram. abscede etiam  
nunc, etiam, nunc, etiam... **Ohe**, istic  
astato. Si **hercle** tu ex istoc loco  
digitum transvorsum aut unguem latum  
excesseris aut si respexis, donicum ego te  
iussero, continuo hercle ego te dedam  
discipulam cruci.

#### Ato I, cena 1

**Euclião** – Sai, já disse!... Vamos, sai! Cum raio,  
tu tens de sair daqui para fora, minha  
esquadrinhadeira dos olhos de furão!

**Estáfila** : Mas afinal... Porque malhas numa  
desgraçada como eu?

**Euclião**: Para seres mesmo desgraçada e  
levares uma velhice de maldição, digna de uma  
maldita como tu.

**Estáfila**: Mas afinal... Porque me escorraçaste  
agora para fora de casa? (o amo crescendo dá-  
lhe duas bofetadas aparatosas..)

**Euclião** (de olhos fuzilantes): E a ti é que eu  
hei-de dar satisfações, minha seara de  
agulhadas? Para ali! Desvia-te desta porta!  
(Estáfila dá alguns passos lentos e rígidos..)  
Vejam-me aquilo, por favor... É o que se chama  
um andar em procissão . Mas sabes o que te vai  
acontecer? Se - cum raio! – eu deitar agora as  
mãos ao varapau ou a uma agulhada, eu te farei  
espaçar esse passo de tartaruga!

**Estáfila**: Antes os deuses me atirem para a  
força do que eu ande a servir em tua casa nestas  
condições!..

**Euclião**: Ah, como aquela safada consigo  
segreda sozinha! Esses olhos – cum raio! - , eu  
tos hei-de arrancar, maldita, para me não  
poderes espiar no que eu ande a fazer!... Arreda-  
te mais – coa breca! Mais – coa breca! Mais...  
Alto! Aí é que debes parar! ..Se tu – cum raio –  
saíres desse lugar um dedo travesso que seja ou  
a largura de uma unha....ou se olhares para trás  
sem eu te mandar...direitinha – cum raio - eu te  
irei entregar à escola da cruz.



## Anexo 30 – PowerPoint: *Strategemata* (11.º L) (10 imagens)

  
Escola Secundária de Camões  
Latim A – 11.º L  
Ano letivo 2014/2015

- A ROMANIZAÇÃO DA HISPÂNIA -

# *Strategemata*

Sextus Iulius Frontinus

1

1

Sexto Júlio Frontino (35-104 d.C)  
(*Sextus Iulius Frontinus*)

- Aristocrata, militar, político e escritor do séc. I.



- Nasceu no seio de uma família patricia e pertencia à *gens Julia*, a mesma *gens* de Júlio César.

- Em 74 d.C, durante o governo de Vespasiano, é nomeado governador da Britânia, praticando uma política de assimilação e pacificação.

- Regressa a Roma, em 78 d.C, e escreve um tratado sobre a arte da guerra, *De re militari*, que não chegou até nós.

- Foi eleito três vezes cônsul e em 97 d.C foi nomeado *Curator aquorum* (*Comissário das águas* – administrador dos aquedutos de Roma) pelo imperador Nerva.

- Foi membro do colégio dos *Augures* (sacerdotes/profetos da Roma Antiga encarregados de consultar os auspícios. Cargo bastante importante, pois os Romanos nada faziam sem o consenso dos deuses).

2

2


### Principais obras deste autor:


- ***De aquis urbis Romae*** (*Sobre as águas da cidade de Roma*)  
Tratado sobre os aquedutos da cidade e os problemas de manutenção e policiamento das águas. Escrito entre 97 e 99 d.C.  
Documento muito importante para o conhecimento do abastecimento e administração das águas na cidade de Roma. Também previa medidas contra o desperdício da água.
- ***Strategemata*** (*Estratagemas ou Ardis militares*)  
do grego - *stratégema*, “manobra do exército”.  
Tratado de técnicas militares com fins didáticos. Escrito entre 84 e 96 d.C.  
Obra composta por cerca de 500 episódios da história militar grega e romana. Estes episódios foram selecionados de um corpo de obras clássicas, gregas e romanas, pertencentes a um período entre os anos 600 a.C e 10 d.C.


3


3

- À medida que o império se expandia, novos aquedutos romanos foram sendo construídos nas regiões conquistadas:

  
Aqueduto Romano de Segóvia - sécs. I e II d.C

  
Aqueduto de São Sebastião em Coimbra – construído na época de D. Sebastião sobre as ruínas de um aqueduto da época romana.

  
Aqueduto dos Milagres – Mérida - sécs. I-II d.C

  
Ponte do Diabo – parte do aqueduto romano de Tarraco – séc. I d.C

5

4

### *Strategemata*

  
THE STRATEGEMATA  
SEXTUS JULIUS FRONTINUS  
Edição séc. XXI

  
BIBLIOTHECA  
SCRIPTORVM GRAECORVM ET ROMANORVM  
TYBERNERIANA.  
IVLI FRONTINI  
STRATEGEMATON  
LIBRI QUATTUOR  
CVM  
GOTTHOLDVS GYNDERMANN  
LEIPSIÆ  
IN ARDIOB. & G. VETTERSEI  
MONASTERIO  
Edição séc. XIX

6

5



- **Tito Dídio (*Titus Didius*)** - general romano que viveu entre os séculos II e I a.C.
- Foi procônsul da Hispânia. Administrou a província da Hispânia Citerior entre 93-97 a.C.
- Com o objetivo de derrotar os celtiberos, alcançou várias vitórias, matando à volta de 20.000 pessoas entre os povos ibéricos.
- Sertório chegou a servir como tribuno militar (*tribunus militum*), seguindo as ordens de Dídio (conforme Salústio).

8

6



**Strategemata** - obra composta por 4 livros:

- LIVRO I** - preparação para o combate – “exemplos de estratégias para serem usados antes do início do combate” 1.
- LIVRO II** - o combate - “estratégias relacionados com o próprio combate, e que se destinam a conseguir a subjugação total do inimigo”.
- LIVRO III** - cercos das cidades – “estratégias relacionados com os cercos e o seu levantamento”.
- LIVRO IV** - táticas utilizadas por generais célebres (devido à diferença de estilo e de conteúdo não existe a certeza de ter sido escrito por Frontino).

1- excertos retirados do “Livro I” in *Estrategemas, Sexto Júlio Frontino* – tradução de Miguel Mata, 2005, Edições Silabo

7

- « Rome n'est plus dans Rome, elle est toute où je suis. » - Sertorius in *Sertorius* de Corneille (1662)

**Sertorius** – peça de teatro em verso, de Pierre Corneille, composta por cinco atos. Estreou em Paris, a 25 Fevereiro de 1662, no Teatro do Marais.



Luís Miguel Cintra (Sertório) e Sylvie Rocha (Viriato) em *Sertório*, de Corneille, 1998.

Em Portugal, esta peça foi encenada pelo Teatro da Cornucópia, em 1998, numa co-produção com o Théâtre de la Commune/Pandora.

10

8

## Sertório

**Quinto Sertório – Quintus Sertorius (122-72 a.C)**

- . General e político romano.
- . Apoiou Caio Mário na guerra civil contra Lúcio Cornélio Sula.
- . Foi procônsul na Península Ibérica, em 83 a.C, assumindo o governo da Hispânia Citerior e Ulterior.
- . Foi exilado para terras africanas após a vitória de Sula em Itália.
- . Em 80 a.C, Sertório, com o apoio dos lusitanos (elegem-no para seu líder), inicia uma campanha na Península Ibérica para recuperar as províncias perdidas.
- . Como general, Sertório foi astuto e hábil, conseguindo derrotar vários exércitos romanos.
- . Como administrador das tribos lusitanas, tentou implementar vários usos e costumes da civilização romana na Península Ibérica.
- . Vítima de conspiração, foi assassinado, durante um banquete, pelo seu lugar-tenente Perpenna e outros dos seus oficiais.



Sertório e sua corça – Léon Pallière (1849)

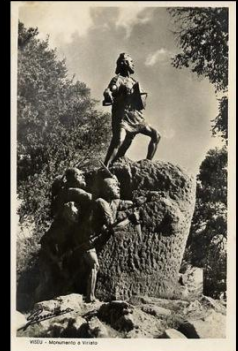
9

9

## Viriato (de uir, i – homem, pessoa de coragem, herói)

(*terror romanorum*)

- Chefe lusitano que combateu contra os romanos na Península Ibérica.
- Conforme Tito Lívio, Viriato era um pastor que se tornou caçador e, por fim, soldado.
- Derrotou os romanos em várias batalhas, procurando sempre a autonomia da Lusitânia.
- Em 139 a.C, Viriato tenta estabelecer um pacto com Roma, pedindo a paz, mas é atraído, durante este processo, por três dos seus comissários de confiança. Estes são subornados por Cipião e assassinam o seu chefe enquanto este dormia.



11

10



**Anexo 31 – Ficha de leitura: *Strategemata* (11.º L)**



**ESCOLA SECUNDÁRIA de CAMÕES**

**Latim A – 11.º ano**

**Ano letivo 2014/2015**

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Ficha de trabalho 3 (FT3): Sextus Frontinus, *Strategemata***

**LIBER I**

**XI. *Quemadmodum incitandus ad proelium exercitus***

(...)

*Q. Sertorius, cum barbaro et rationis indocili milite uteretur ceruam candidam insignis formae per Lusitaniam ducebat et ab ea se, quae aut uitanda essent, praenoscere asseuerabat ut barbari ad omnia tamquam diuinitus imperata oboedirent.*

**LIBER II**

**XIII. *De effugiendo***

(...)

*Viriathus, dux Lusitanorum, copias nostras iniquitatem evasit eadem qua Sertorius ratione, exercitu, deinde recollecto.*

**XI. *Como despertar o entusiasmo do exército para o combate***

(...)

*Quinto Sertório, cujos soldados bárbaros eram pouco dóceis, costumava andar pela Lusitânia com um magnífico veado branco, afirmando que ele lhe dizia, com antecedência, o que se deveria fazer ou evitar. Deste modo, pretendia levar os bárbaros a obedecerem a todas as suas ordens, como se estas fossem divinamente inspiradas.*

**XIII. *Sobre retiradas***

(...)

*Viriato, chefe dos Lusitanos, utilizou o mesmo método que Sertório para escapar de uma posição difícil e à perseguição das nossas tropas, fazendo dispersar as suas forças e reunindo-as mais tarde.*

Tradução de Miguel Mata, a partir da edição inglesa Frontinus, *The Stratagems*, Loeb Classical Library, 1925 (tradução de C.E. Bennett).

# DECLAMATIONES

Catulo | Horácio | Marcial | Ovídio | Plauto | Séneca | Vergílio



**4 de junho de 2015 | 14:00h | Biblioteca**

Leitura e interpretação (alunos de Latim A - 11.º ano):

**Ana Rodrigues | Ana Teixeira | Catarina Costa  
Duarte Bénard | Leonor Belo | Mariana Carvalho  
Sara Gonçalves | Tatiana Salgado | Teresa Seixas**

Acompanhamento ao piano: João Aboim | Direção: Adriana Aboim

**NÚCLEO DE ESTÁGIO DE LATIM**

**ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMÕES**